
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y
multilingüe



Arizona State University

Volumen 18 Número 12

10 de junio 2010

ISSN 1068-2341

Trayectancia y Formación de Liderazgo en Académicas Mexicanas: El Caso Morelos

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly
Teresa Yurén Camarena

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Citación: Montes-de-Oca-O'Reilly, A. y Yurén Camarena, T. (2010). "Trayectancia y formación de liderazgo en académicas mexicanas: el caso Morelos". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 18.n12 Recuperado [fecha] de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/768>

Resumen: Este artículo es un análisis cualitativo de las trayectancias y formación de doce líderes académicas adscritas a cinco instituciones del estado de Morelos, en México. Se analizan tres categorías de experiencias formativas: a) dentro de la familia, b) académicas y profesionales, y c) experiencias formativas independientemente de los ámbitos familiar, académico y profesional. Con base en nuestro estudio, recomendamos los siguientes factores en la formación de líderes: la formación sociomoral, el acompañamiento por parte de figuras de apoyo y figuras guía; la búsqueda de la autonomía, la exposición a situaciones problemáticas que impliquen retos, la fijación de horizontes de largo alcance, la generación de disposiciones para la resistencia a la lógica instrumental, la exposición a figuras de liderazgo y el incremento de capital cultural y social. Destacamos la importancia de la dimensión existencial y ético-política en la formación de liderazgos.

Palabras clave: Trayectancia, formación, líderes, liderazgo, género.

Trajectory and Leadership Formation of Mexican Women Scholars: The Morelos Case

Abstract: This article is a qualitative analysis of trajectories and leadership formation of twelve scholarly leaders who work at five institutions in the state of Morelos, in Mexico. We analyze three categories of formative experiences: a) formative experiences within the family, b) scholar and professional formative experiences and c) formative experiences aside from the domestic, scholar and professional spheres. Based on our study, we suggest the following factors in the formation of leaders: sociomoral formation, mentoring by support figures and guide figures, search for autonomy, exposure to problematic situations that represent a challenge, setting of long-range goals, generation of dispositions to resist an instrumental logic, exposure to leadership figures, as well as an increase in social and cultural capital. We emphasize the importance of the existential as well as the ethical and political dimensions in leadership formation.

Keywords: Trajectory, formation; leaders; leadership; gender.

Trajetoria e Formação de Liderança Acadêmica Mexicana: O Caso Morelos

Resumo: O presente artigo é uma análise qualitativa dos trajetorias e formação de doze líderes acadêmicas que trabalham em cinco instituições do estado de Morelos, no México. São analisados três categorias de experiências formativas: a) dentro da família, b) acadêmica e profissional, e c) experiências de formação, independentemente da família, experiências acadêmicas e profissionais. Com base em nosso estudo, recomendamos seguintes fatores na formação de líderes: a formação sociomoral, acompanhamento por figuras de apoio e de Guia, a busca de autonomia, a exposição a situações-problema envolvendo desafios, estabelecendo de metas de longo alcance, a geração de regras para resistência à lógica instrumental, a exposição a personas com experiencias de liderança para aumentar seu capital cultural e social. Ressaltamos a importância da dimensão existencial e ética a formação de lideranças.

Palavras-chave: Trayectoria; formação; líderes; liderança; gênero.

El Liderazgo de las Mujeres en el Campo Educativo: Una Problemática compleja

El liderazgo ha sido un tema poco explorado en la investigación educativa en México, mientras que en otros países ha tenido relevancia por considerarse un factor de cambio.¹ Comparado con otros temas en el campo de la educación, son pocos los estudios que abordan a las/os² líderes³ y

¹ Daniel Levy afirma que: “la propensión de Estados Unidos de considerar el liderazgo en las instituciones de educación superior como un motor clave del cambio no es compartida en América Latina” (Levy, 1997, p. 206).

² En congruencia con nuestra perspectiva de género, en lugar de subsumir lo femenino en lo masculino como se acostumbra comúnmente en el lenguaje, optamos por incluir ambos géneros en sustantivos, adjetivos y artículos separándolos por una diagonal (ejemplo: investigadoras/es). Además, buscamos en lo posible alternar el orden, de modo que si en una ocasión aparece el femenino antes y el masculino después, en la siguiente el orden se invierte. De este modo pretendemos contribuir a evitar en el discurso la jerarquía masculino-femenina que prevalece en la lengua castellana. Consideramos que el artificio de la diagonal en lugar de utilizar palabras completas (ejemplo: investigadoras e investigadores) agiliza la lectura.

³ Encontramos relativamente pocos estudios en una búsqueda electrónica realizada el 30 de Octubre de 2009 en algunas revistas arbitradas en educación con los criterios: “liderazgo”, “líder” o “líderes” tanto en “palabras clave” como en el título del artículo: Revista Mexicana de Investigación Educativa (2 ocurrencias), Perfiles Educativos (0 ocurrencias), Revista Electrónica de Investigación Educativa (0 ocurrencias). En el

más escasos aún son los trabajos en torno a la formación de líderes.⁴ Partiendo de la premisa de que en las transformaciones sociales y culturales, siempre ha habido liderazgos, consideramos conveniente estudiar el liderazgo en el campo educativo.

Lo anterior se ve dificultado por dos razones. En primer término, porque la mayor parte de la bibliografía sobre liderazgo ha surgido en el ámbito económico-administrativo (Burns, 1978; Bass, 1990; Covey, 1990; Nadler & Tushman, 1990; Mendonca & Kanungo, 2007; Northouse, 2010). Esto trae consigo que el término “liderazgo” sea polisémico⁵ y que en el tratamiento del tema predomine un enfoque organizacional. Así, existen diversas aproximaciones teóricas al liderazgo con base en estilos, tendencias, atributos y valores de los/as líderes, así como respecto de conocimientos, habilidades intelectuales y técnicas, talentos socioemocionales, competencias interpersonales, entre otros.⁶

En segundo término, porque la realidad actual no parece propicia para prohiar los liderazgos de corte tradicional. Bauman (2000) da algunas pistas al respecto cuando señala que, en la modernidad sólida,⁷ los líderes tenían autoridad, marcaban el camino hacia los grandes fines, utilizaban sin cesar los términos “nosotros” y “bien común”, y asumían la responsabilidad de guiar a los demás. En cambio, en la modernidad líquida la figura del líder ha cedido su lugar a la del asesor, que aconseja acerca de lo que conviene hacer, pero sin asumir la responsabilidad de la decisión y de sus consecuencias, pues cada individuo es responsable de sí irremediamente.

El liderazgo actual no se ejerce igual que en la modernidad sólida. No es incompatible con la figura de autoridad, pero ni toda autoridad es líder ni todo/a líder es autoridad. Como dice Bauman (2000), en la modernidad líquida las autoridades son tantas que ninguna de ellas puede conservar su potestad más que momentáneamente y en ciertos aspectos. En cambio, el liderazgo es más constante. Tampoco consiste, sin más, en la aptitud de influir en otros y movilizarlos en función de ciertos fines que se juzgan indiscutiblemente como valiosos, pues los grandes fines-valores de la

banco de datos: IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) de un total de 66,000 referencias hemerográficas, hallamos 211 ocurrencias. La mayoría de los artículos encontrados en IRESIE no abordan experiencias en México, sino en otros países.

⁴ En ninguna de las revistas antes mencionadas encontramos artículos sobre formación de líderes. El banco de datos IRESIE arrojó sólo cuatro trabajos sobre la formación de líderes realizados en México, aunque ninguno de éstos se refiere a trayectorias de formación.

⁵ Según Bass, existen tantas definiciones distintas de liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto (Bass, 1981).

⁶ Diferentes aproximaciones dan lugar a diferentes teorías sobre liderazgo: liderazgo situacional, liderazgo transaccional, liderazgo transformacional, liderazgo auténtico, entre otros (Northouse, 2010).

⁷ Nos referimos a la distinción que hace el prolífico sociólogo Zygmunt Bauman (1999) entre dos momentos de la modernidad: la sólida y la líquida. La modernidad sólida se caracterizó por el modelo fordista de industrialización, acumulación y regulación en el que el capital y el trabajo estaban fijados a un lugar e inmovilizados. En la modernidad líquida, en cambio, el capital se mueve todo el tiempo, y aunque el trabajo sigue fijado como antes, el lugar al que se anclaba se encuentra en arena movediza. Cada vez menos, los trabajadores pueden soñar con una plaza segura para toda la vida. Otros rasgos que distinguen a estos dos momentos son los siguientes: en la modernidad sólida la sociedad era arraigada, estructurada por normas y ordenada por la burocracia, además de que brindaba protección al individuo; en contraparte, en la modernidad líquida se han ido desmantelando las redes normativas y protectoras del individuo. La modernidad sólida era una época de compromiso mutuo, en tanto que la modernidad fluida es época de descompromiso y huida fácil; en ella dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo. Internet contribuye a ello pues, como hace notar Bauman (1999), mientras que emancipa a algunos de las restricciones territoriales y les confiere una inédita capacidad de actuar a distancia, quienes no acceden al ciberespacio quedan confinados, condenados a la insignificancia, y con dificultades para apropiarse de la única localidad que habitan, pues ésta se mueve bajo sus pies.

modernidad sólida han cedido el paso a innumerables valores que son objeto del deseo. La incertidumbre ya no es sobre los medios como en la modernidad sólida, sino sobre los fines.

En consecuencia, el liderazgo que se ejerce en el mundo de hoy se configura en función de las interrelaciones y de la relación medios-fines, pero no supone fines indiscutiblemente valiosos, ni con un sentido invariable. Tampoco radica en la posición de autoridad que alguien ha logrado, ni se ejerce a la manera de guía o figura de vanguardia; la/el líder no toma para sí la responsabilidad por las decisiones en torno a los medios para llegar a fines que se consideran incuestionables.

La o el líder puede llegar a influir de manera estratégica para convencer a otros/as de alcanzar las finalidades que él o ella ha determinado como valiosas sin poner a consideración de las/os otras/os ese valor. Sin embargo, esta forma de interacción suele resultar poco eficaz para mantener el liderazgo. La forma de liderazgo que mejor se sostiene es aquella en la que tanto la determinación de los fines como la selección de los medios son resultado de acuerdos alcanzados por medio de la comunicación. Siguiendo a Habermas (1989), podemos decir que la interacción estratégica requiere de un lenguaje perlocucionario (que más que buscar el entendimiento con otros procura lograr ciertos efectos), se orienta al éxito y los fines se deciden a espaldas de aquellos a quienes se espera movilizar para lograr determinados efectos. Ejemplos de este tipo de interacción los tenemos a diario en las promesas de los/as políticos/as que se orientan a la obtención del voto y en los mensajes publicitarios que buscan aumentar las ventas de determinado producto. En cambio, los actos de habla que se requieren para la interacción comunicativa, están orientados a entenderse con otros y, cuando se trata de problemas del mundo social, el entendimiento busca que los actores coordinen entre sí sus acciones en función de pretensiones de justicia. Si esas pretensiones están limitadas o restringidas a buscar el beneficio de un grupo, entonces no necesariamente coinciden con fines legítimos o fines dignificantes, pero si esas pretensiones son universalistas pueden coincidir con “el punto de vista moral”.⁸

Al llegar a este punto no podemos dejar de considerar a un grupo de autores que se han ocupado de la dimensión ética del liderazgo y que de alguna u otra manera aluden al punto de vista moral que puede resumirse en la máxima kantiana de ver al otro y a uno mismo como fin y no como medio. Covey por ejemplo, señala la necesidad de un liderazgo centrado en principios (Covey, 1990). Northouse asevera que sólo las teorías de liderazgo auténtico y de liderazgo transformacional consideran la dimensión ética del liderazgo (Northouse, 2010) y señala que: “El liderazgo transformacional⁹ es un proceso por medio del cual una persona se involucra con otros y crea una conexión que incrementa el nivel de motivación y de moralidad tanto en el líder como en el seguidor. Este tipo de líder está atento a las necesidades y motivaciones de los seguidores y trata de ayudar a sus seguidores a alcanzar su potencial más completo (...) Este liderazgo está enfocado en el bien común” (Northouse, 2010 p.172, traducción nuestra). En el mismo tenor, Mendonca y Kanungo se manifiestan a favor de un liderazgo ético, que es “transformacional por naturaleza” (Mendonca & Kanungo 2007, p. 74). Según ellos, el líder ético cumple con las obligaciones que surgen de principios morales, en lugar de consideraciones pragmáticas. Añaden que la principal motivación para un liderazgo ético es altruista, no egoísta. Señalan que los actos éticos están basados en principios morales que son universales. Hacen énfasis en el desarrollo del carácter y destacan el

⁸ Al hablar del “punto de vista moral” aludimos a procedimientos de juicio cuyas decisiones tienen pretensiones de validez universal. Tal es el caso del imperativo categórico propuesto por Kant (1977), la “posición originaria” propuesta por Rawls (2002) o el “discurso práctico” planteado por Habermas (1991).

⁹ El término “liderazgo transformacional” empezó a tener más relevancia a partir de una obra clásica Leadership (1978) del sociólogo político James M. Burns.

lado negativo del liderazgo puramente carismático¹⁰ que deja del lado el aspecto ético (Mendonca & Kanungo, 2007). Para la perspectiva que construyen estos autores, el liderazgo o es ético o no es liderazgo.

Nos interesa sobre todo el liderazgo que se orienta por el punto de vista moral, puesto que es el que puede generar las transformaciones que se requieren en el campo educativo.¹¹ Sin embargo, no dejamos de reconocer que en la realidad social, el liderazgo suele oscilar entre: a) la acción meramente estratégica, b) la acción centrada en el interés del grupo y c) la acción apoyada en el punto de vista moral. En la medida en que el liderazgo se ejerce como acción apoyada en el punto de vista moral, no instrumentaliza al otro — como sí sucede en los que se ejercen como acciones del primero y segundo tipo—¹² y se ejerce favoreciendo un ambiente de intersubjetividad. La/el líder, más que convencer a otras/os de la conveniencia de alcanzar ciertos fines que le parecen valiosos, acuerda con los/as otros/as cuáles son los fines por cumplirse y cuáles las vías y los recursos para hacerlo; se compromete en el cumplimiento de los fines acordados y la realización de las tareas. Para garantizar lo anterior, suele encabezar de manera mandatada una misión colectiva, coordinar o representar al grupo que está comprometido en esa misión, o realizar tareas de gestión que se requieren para el logro de los fines acordados. Asume sólo la responsabilidad que le toca, pero cohesiona al grupo en el esfuerzo de realizar la tarea colectiva y opera como acompañante¹³ y animador de las/os otras/os en la misión emprendida. El o la líder ha de contar con los recursos cognitivos y técnicos para cumplir esas funciones, pero también, y sobre todo, con un conjunto de disposiciones del orden del saber ser y el saber convivir,¹⁴ que atañen a la dimensión ética de la subjetividad.

Las/os líderes apoyada/os en el punto de vista moral no son individuos extraordinarios, sino personas responsables y comprometidas que perseveran en el trabajo sobre sí mismas y en las promesas hechas a los/as otros/as, lo cual es, sin duda, un mérito destacable en un mundo de incertidumbre. A esto hay que agregar que todo liderazgo conlleva la capacidad de agencia —por más que ésta se vea dificultada en la modernidad líquida (Bauman, 2002). Dicha capacidad radica en las disposiciones cognitivas, técnicas, éticas y de auto-cuidado (Yurén, 2005) que se ponen en movimiento para solucionar los problemas que presenta el cumplimiento de los fines con los que el sujeto se ha comprometido; disposiciones que, como advierte Korsgaard (2008), para que se concreten en “agencia” se han de orientar no sólo por la pretensión de eficacia, sino también por un sentido de justicia, que es posible si se ha adquirido un nivel de autonomía en el juicio moral. Además, esta forma de liderazgo se orienta por un sentido prudencial que favorece un modo de

¹⁰ Max Weber hacía énfasis en el carisma como una característica de la personalidad que favorece que las personas sigan a un líder (Weber, 1947).

¹¹ Tiene gran aceptación la idea de que la educación que resulta eficaz es aquella que está centrada en el aprendiente, en sus necesidades, en sus potencialidades, en sus intereses. Ese tipo de educación requiere de parte de los planificadores, enseñantes y formadores una perspectiva en la que el aprendiente es fin y no medio, lo cual coincide con el punto de vista moral. Transformar las instituciones y las prácticas para que esto ocurra implica una transformación cultural con un cariz ético.

¹² Con la acción estratégica se instrumentaliza a los miembros del grupo que se intenta movilizar, mientras que con la acción centrada en el interés del grupo se instrumentaliza a quienes están fuera del grupo movilizad.

¹³ En el ámbito educativo —a diferencia del tutor que guía al estudiante— el acompañante es un interlocutor que promueve la autonomía e independencia del estudiante y está presente en los momentos desestabilizadores que todo proceso formativo entraña.

¹⁴ Hacemos alusión a los cuatro tipos de aprendizaje que según la UNESCO (Delors, 1996) son los pilares de la educación: aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Les llamamos “saberes” considerando éstos como objetivaciones de los aprendizajes.

actuar adecuado a la situación particular y al contexto y que obliga a los sujetos a ponderar valores en conflicto.

Este tipo de liderazgo que hemos descrito va a contracorriente de la lógica instrumental que domina las relaciones económicas y políticas del mundo actual y se ve contrarrestado y tensionado por dicha lógica. Paradójicamente, aunque se genere como resistencia a las tendencias derivadas de dichas relaciones, es el tipo de liderazgo que en el mundo actual tiene mayores posibilidades de sostenerse. En tanto que resistencia, este liderazgo opera como factor de cambio, aunque sus efectos sean modestos y acotados a un ámbito a veces demasiado restringido. En el campo de la educación, suele contribuir a producir cambios en las prácticas, las teorías, las políticas y el discurso normativo; de ahí la importancia de reconocerlo e indagar sobre las condiciones que lo hacen posible.

Nos interesa especialmente el liderazgo de las mujeres porque, a pesar de que las mujeres no son una minoría en términos demográficos, sí lo son en términos de los espacios de liderazgo que ocupan¹⁵. En el ámbito académico a nivel mundial las investigadoras publican menos artículos que los hombres, son promocionadas más lentamente y son menos “visibles” como científicas (Zuckerman et al., 1991). En México, se vive una situación similar. En 2006, según datos del Conacyt, un 70 % de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) eran varones y únicamente un 30 % eran mujeres. Además, diversos estudios demuestran la dificultades de las mexicanas para ocupar cargos en las jerarquías de las instituciones educativas (Sánchez 2005-2006, Delgado, 2001; García Guevara, 2004, Rivera Gómez, 2004).

La escasa investigación sobre el liderazgo de las mujeres en México impide contar con cifras que permitan saber cuántas académicas ejercen un liderazgo en el ámbito educativo, pero podemos suponer que quienes lo tienen han debido superar múltiples dificultades para arribar a ser líderes. Puede decirse que las académicas con liderazgo forman parte de una élite en el universo de mujeres mexicanas¹⁶; una élite que con muchas dificultades y por méritos propios ha logrado tener cierta posición en un mundo androcéntrico hostil al liderazgo de las mujeres. Ellas hacen contribuciones importantes en sus respectivas áreas y por ello participan en la transformación de su entorno. La gran mayoría de ellas son consideradas por quienes las rodean como ejemplos y modelos a seguir, y una buena parte de ellas tiene una doble jornada y logra compaginar sus responsabilidades académicas con las familiares y las domésticas.

Los anteriores planteamientos nos condujeron a hacernos los siguientes cuestionamientos ¿Cuáles son los factores de la trayectoria de una académica que influyen para que llegue a ejercer un liderazgo en un entorno androcéntrico? ¿Qué experiencias formativas contribuyen a forjar su liderazgo?

Enfoque, método y población estudiada

Ante la imposibilidad de cubrir el enorme vacío en el tema que nos ocupa, nos abocamos a hacer una primera exploración examinando un caso específico. Elegimos el caso de las académicas

¹⁵ En el ámbito político de México por ejemplo, las mujeres componen sólo un 21.9 % de la Cámara de Senadores (Cámara de Senadores, 2010) y un 27.2 % de la Cámara de Diputados (Cámara de Diputados, 2010).

¹⁶ En México, son relativamente pocas las mujeres que acceden a un posgrado. De hecho, es pequeño el porcentaje de personas que han accedido a la educación superior. En 2005, sólo un 12.7 % de mujeres y un 16.5 % de hombres de 24 y más años tenía por lo menos un grado aprobado en estudios superiores (ya fuera técnico superior, universitario, maestría o doctorado); además de considerar el no especificado de grado de estudios en educación superior (INEGI, 2005).

de Morelos¹⁷ porque ésta es la segunda entidad de la República Mexicana (después del Distrito Federal) en concentrar académico/as de alto nivel¹⁸ en sus importantes centros de educación e investigación (Tapia, 2006). También ocupa el segundo lugar (después del Distrito Federal) en el número de investigadoras/es pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁹ (Tapia, 2006). Es decir, Morelos cuenta con un grupo de mujeres destacadas y reconocidas como académicas de alto nivel y las instituciones de la entidad constituyen un ámbito propicio para el desarrollo académico y, por ello, un espacio en el que pueden generarse proyectos científicos, culturales y educativos de cierta envergadura. Sobre esa base, procedimos a buscar académicas que, a juicio de otros, ejercieran liderazgo en algún campo.

La perspectiva epistémica que adoptamos en este trabajo es de carácter analítico-reconstrutivo (Yurén, 2004). Nos propusimos reconstruir trayectorias de académicas líderes para, mediante el análisis, encontrar algunas regularidades en su proceso formativo. Sin embargo, consideramos la conveniencia de reconstruir no sólo la trayectoria, sino la trayectancia.

El término “trayectancia” es un neologismo que introdujo Bernard (1999) para caracterizar el camino que una persona va trazando al tiempo que se va formando. La trayectancia es el producto de las decisiones de la persona y de la realización de lo que éstas implican; por eso, Bernard la define como “la travesía de la vida en construcción” (p. 271). En este término se sintetizan tres nociones: trayecto, trayectoria y existencia, todas ellas referidas a la formación. El trayecto es la distancia entre la situación presente y el objetivo o finalidad que la persona se ha trazado y que le orienta en su proceso formativo; el trayecto requiere mirar hacia el futuro e involucra elección de una opción entre otras posibles. La trayectoria de formación hace referencia al camino que una persona ha recorrido a lo largo de su vida en su proceso formativo; involucra la experiencia acumulada y remite al pasado. Lo que da sentido al pasado y al futuro es la manera en la que el sujeto asume su presente, el modo de estar en el mundo y con las/os otras/os, la manera de proyectar la existencia.

Aunque la trayectancia alude a la formación, involucra la trayectoria social, entendida a la manera de Bourdieu (2002), como la ocupación sucesiva de posiciones en el espacio social que condiciona y es condicionada por el habitus o matriz disposicional. Esto significa que hay que tomar en cuenta que esas posiciones sucesivas adquieren sentido si se consideran relacionamente, es decir, en el marco de la estructura de un campo, en este caso, el campo en el que se mueven las líderes que fueron objeto de estudio. Esto nos lleva a analizar las experiencias de formación tomando como punto de partida lo que sucede en la familia, en la medida en que —como dice Bourdieu (1999)— se convierte en elemento constitutivo del habitus en la medida en que opera “como un principio de visión y de división común, un nomos, que tenemos todos en mente, porque nos ha sido inculcado a través de una labor de socialización” (p. 129). Esto es especialmente importante por lo que toca a las

¹⁷ El estado de Morelos es una entidad relativamente pequeña que se encuentra ubicada en el centro-sur del país y colinda con la Ciudad de México.

¹⁸ En 2006, en el estado de Morelos había 39 centros, institutos, facultades o entidades académicas donde se desarrollaba investigación. A esos centros se encontraban adscritos 1,982 investigadoras/es. La investigación se concentraba principalmente en los siguientes campos: Biotecnología y Salud; Ingeniería de los Grandes Problemas Nacionales y Ciencias Físico-Matemáticas; Ciencias Agropecuarias, Alimentación y Medio Ambiente; así como Ciencias Sociales y Cultura (Tapia, 2006). El mismo autor señala que Morelos cuenta con cuatro, cinco y hasta siete veces más investigadores con reconocimiento oficial nacional que los estados de Nuevo León, Jalisco y el estado de México (Tapia, 2007).

¹⁹ El Sistema Nacional de Investigadores o SNI es una agrupación creada desde el gobierno federal que reconoce a las/os investigadoras/es más destacadas/os en el ámbito nacional mediante la evaluación por pares. Debido a los altos estándares del SNI; el número de miembros del SNI que residen en un estado puede fungir como un indicador del nivel de la calidad de las contribuciones científicas generadas desde dicha entidad.

mujeres pues, debido a condicionamientos sociales y culturales, son ellas quienes tradicionalmente han sido las encargadas de mantener las relaciones en la familia y de generar el principio afectivo de cohesión al grupo familiar.

Puesto que para la reconstrucción de las trayectancias tomamos como eje la formación, conviene precisar que por “formación” entendemos el proceso por el cual una persona interviene en la construcción de su subjetividad, al objetivarse mediante su praxis y recuperar su experiencia de manera reflexiva (Yurén, 2005). Si bien admitimos la premisa foucaultiana de que las tramas de saber y poder que se ponen en juego en los dispositivos sociales producen ciertas formas de subjetividad, también consideramos, siguiendo la interpretación de Deleuze (1995), que en los dispositivos suele haber líneas de fuga o subjetivación que corresponden a la producción del sí mismo. Por eso, afirmamos que la formación, como proceso de autoconstrucción, se lleva a cabo en la línea de fuga de los dispositivos y que, al recuperar el proceso formativo de una persona (lo que ha sido o cómo se ha formado, lo que es o cómo se asume, y lo que quiere ser que le demanda acciones formativas), estamos reconstruyendo su trayectancia. Desde esta perspectiva, no cabe sino admitir que al reconocer el proceso formativo, se recupera también el interjuego de la línea de fuga con las líneas de saber y poder del dispositivo en el que se mueven los sujetos en trayectancia. Por ello, no extraña que la formación conlleve crisis o momentos de desequilibrio del sistema disposicional. Es justamente la reflexión en torno a ese desequilibrio y la búsqueda de un nuevo equilibrio, lo que da lugar a las experiencias formativas (Yurén, 2005).

Con base en lo anterior, para reconstruir las trayectancias de nuestras entrevistadas recuperamos, a partir de su discurso, los siguientes elementos: a) los factores que revelan las posiciones sociales que ellas ocuparon, como efecto de sus decisiones con respecto a su formación, y b) las experiencias formativas que fueron modelando su peculiar modo de estar en el mundo y condicionaron sus elecciones.

Para el acopio de los datos, utilizamos como herramienta la entrevista a profundidad.²⁰ Los criterios que combinamos para la selección de nuestras informantes fueron los siguientes: a) que a juicio de otros, se tratara de personas con liderazgo académico, social o político; b) que hubiesen encabezado algún proyecto, representado a algún grupo o colectivo en órganos de decisión o que coordinaran (ya fuera en una jerarquía organizacional o al margen de ella) equipos de trabajo, y c) que tuvieran una trayectoria académica destacada, en función del ámbito en el que se desenvuelven. Siguiendo estos criterios, se procedió a preguntar a quienes conocían la vida académica en la entidad, y se seleccionó a quienes pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuando se trataba de investigadoras, o a quienes tuviesen un nivel académico superior al nivel en el que enseñaban, cuando se trató de docentes. Se buscó que fueran mujeres con experiencia en cargos de cierto nivel de responsabilidad y/o con trabajo con grupos sociales que estuviera documentado. El método de selección fue el de “casos reputados” que obedece a la recomendación de los/as expertos/as en el campo (Goetz y Le Compte, 1988, pp. 101-102). En este caso se consideraron como expertas a dos investigadoras que tienen un amplio conocimiento de las instituciones de educación superior y centros de investigación en el Estado de Morelos, así como de las académicas que laboran en ellas. Estas expertas nos indicaron cuáles entre ellas han ocupado puestos de dirección, o puestos políticos, o bien han desempeñado un papel destacado como investigadoras o docentes. En nuestra selección pusimos atención a la diversidad, tanto en estilos y tipos de liderazgo, como en disciplinas

²⁰ En la entrevista a profundidad el/la investigador/a estructura un sistema de preguntas que llevan al/la entrevistado/a a expresarse ampliamente sobre una situación. Se va más allá de la primera respuesta. Se busca profundizar, provocar en el/la entrevistado/a una serie de asociaciones y producciones que amplíen sus formulaciones (Díaz, 1991).

académicas y en edad. Realizamos las entrevistas a partir de un guión²¹ con el que buscamos privilegiar la narración de las experiencias formativas y sacar a la luz los factores que contribuyeron a la formación y las posiciones sociales que fueron ocupando nuestras informantes.

En total, se entrevistó a 12 académicas. Para trazar un esbozo del perfil de las entrevistadas, señalamos que están adscritas a las siguientes instituciones del estado de Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, Instituto Nacional de Salud Pública, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Tecnológica Emiliano Zapata. Sus edades fluctúan entre los 38 y los 57 años. Excepto una, todas son mexicanas. Todas ellas tienen un posgrado, cuatro de ellas en el extranjero. Una vive con discapacidad²² física. Algunas entrevistadas —además de su liderazgo académico— ejercen otros tipos de liderazgo: el social (quienes como parte de su actividad académica trabajan con grupos y organizaciones de la sociedad civil), el liderazgo político (quienes participan en actividades partidistas) o el liderazgo institucional (quienes han ocupado u ocupan puestos de cierta jerarquía en la institución donde laboran). Cinco de estas académicas forman parte del grupo de mujeres que “han llegado más alto” en diversas instituciones, con dos de ellas como cabezas de todo el organismo en cierto periodo. Otras tres han ocupado cargos también de gran nivel de responsabilidad en su institución. Todas ellas han sido o son miembros de comisiones u órganos colegiados.

En la tabla 1 se presentan de manera sintética algunas de las características de las académicas que se entrevistaron.

Tabla 1.

Características de las informantes

Clave	Edad	Origen rural/urbano	Edo. Civil/	Posgrado/ Nacional o Extranjero
E1	52	U	Soltera sin hijos	M/N
E2	48	R	Casada	D/E
E3	44	U	Casada	D/N
E4	39	R	Madre soltera	M/N
E5	38	U	Casada	D/E
E6	53	U	Casada	M/N
E7	45	R	Casada	D/N
E8	56	R	Casada	D/N
E9	51	U	Casada	P/E
E10	57	U	Casada	D/M
E11	53	U	Casada	M/M
E12	40	U	Casada	D/E

D- Doctorado; M-Maestría; P-Posdoctorado

Para el análisis de los datos recurrimos al enfoque de la teoría fundamentada, que es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos. Utilizamos la variante del método comparativo constante propuesta por Glaser y Strauss,

²¹ Las preguntas del guión buscaron indagar aspectos como: experiencias formativas de liderazgo durante la infancia, adolescencia y posteriores; condiciones sociales y económicas de la familia de origen; relación con la pareja; formación académica; relación con profesores y colegas; trayectoria profesional; condiciones de salud y conciencia de género crítica, entre otros.

²² Ella utiliza el término “discapacidad” al referirse a su condición.

mediante la cual el/la investigador/a simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Por medio de la comparación continua de incidentes específicos de los datos, refina dichos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en un teoría coherente (Taylor y Bogdan, 1987). Al generar teoría fundamentada, la/os investigadora/es no tratan de probar sus ideas, sino únicamente de mostrar que son plausibles (Glaser y Strauss, 1967 citados en Taylor y Bogdan, 1987). En nuestro estudio, algunas de las categorías que "se descubrieron", coinciden con teorías ya construidas y otras fueron construidas a partir de lo que revelaban los datos.

Experiencias formativas en la familia

La mayoría de las académicas entrevistadas no son originarias del estado de Morelos. Ellas y/o sus familias deciden radicar en esa entidad debido a que les ofrece mejores oportunidades para su desarrollo. El agradable clima, el nivel cultural y la cercanía geográfica con la Ciudad de México son otros factores que ellas y/o sus familias toman en cuenta en su decisión de residir en el estado.

El discurso revela que en la formación del liderazgo influyeron tanto las experiencias formativas que se vivieron en la familia de origen como las que se obtuvieron en la familia que conformaron con sus parejas.

Familia de origen

La familia de origen es el espacio en donde inicia la construcción del sujeto. Es donde se viven los primeros desequilibrios del sistema disposicional y se viven las primeras crisis. Para las académicas de nuestro estudio, muchas de las experiencias formativas dentro de la familia de origen son fundamentales en su trayectancia en tanto que líderes.

La mayoría de las entrevistadas forma parte de la primera generación de miembros de su familia que concluye una carrera universitaria. Esto significa, que sus progenitores no tuvieron estudios de ese nivel; la mayoría de las madres y padres de estas académicas sólo alcanzaron el nivel de primaria. Las ocupaciones de los padres varían: político, ganadero, maestro, comerciante ambulante, militar, diplomático, obrero. La mayoría de sus madres se dedican al hogar y algunas de ellas tienen actividades adicionales, como modista o maestra. En dos de los casos, la madre se convierte en quien proporciona la única fuente de ingresos de la familia.

El capital social y/o cultural que conlleva vivir en el seno de una familia de origen con un nivel socioeconómico alto es un factor que influye en el liderazgo en varias de ellas. Seis de las doce familias de origen de las entrevistadas pertenecen a grupos sociales con una desahogada posición económica:

Yo fui hija de un típico hombre mexicano, además ranchero, además político, priísta,²³ muy patriarcal. De haber sido hija del X, al que le llevaba regalos todo mundo (...) Eso fue lo que me permitió ser líder [su alto nivel socioeconómico] Si yo hubiera sido pobre, me hubiera costado muchísimo trabajo (...) Yo creo que tuve suerte de tener un buen léxico, de haber sido educada desde chiquita y eso me significa poder ir a ver al rector (E8).

Yo vengo de una familia de abuelo de [menciona una comunidad rural] (E4).

²³ Alude a la filiación al Partido Revolucionario Institucional.

La exposición a situaciones problemáticas, de crisis que llevan a los sujetos a una desestabilización, que les demanda procesos de objetivación que tienen efectos en la subjetivación, es otro factor que contribuye a forjar las disposiciones que se requieren para el liderazgo. Con excepción de una de estas académicas que debió trasladarse de un entorno rural a uno urbano después del fallecimiento de su padre cuando niña, las líderes cuya familia de origen disfruta de una posición acomodada no describen experiencias particularmente difíciles durante su infancia o adolescencia. Sin embargo, por diversas razones son ellas quienes deciden vivir situaciones de reto desde jóvenes. Tres de ellas inician sus estudios universitarios o bien su trayectoria laboral antes que el resto de sus compañera/os. Dos académicas deciden ayudar a niño/as en situación de vulnerabilidad (en un caso, indígenas y en otro, niña/os con síndrome de Down). Otra empieza a hacer deporte desde adolescente y por ello continuamente experimenta desafíos. Por ser la mayor, una entrevistada supervisa desde niña a sus hermano/as.

Por otra parte, están las líderes cuyas familias de origen no gozan de una situación económica y/o social de privilegio. Ellas sí se enfrentan de manera forzosa a situaciones problemáticas a edad temprana. Las dificultades que enfrentan son de tipo familiar, económico, de salud, entre otros. Una de estas líderes padece una grave enfermedad desde bebé que la convierte en discapacitada. Ha sido intervenida quirúrgicamente en más de 20 ocasiones. Manifiesta que para ella era importante “no quedarse como minusválida”. Al respecto, declara: “Yo desde niña dije: ‘yo quiero ser alguien’. Yo siento que ya soy alguien. Mi [menciona su discapacidad] no ha sido un motivo que me haya limitado” (E9).

Otras líderes viven la ausencia del padre —en un caso el padre y la madre— durante su infancia ya sea debido a divorcio o razones económicas. Tres de ellas son las hijas mayores y deben hacerse cargo de sus hermana/os desde niñas o adolescentes:

Yo aprendí a cocinar a los seis años. Yo me subía a un banquito para cocinar (...) una niña de seis años a doce... hacerse responsable de una familia de cinco... (E2).

El divorcio de mis padres... el quedarme a cargo de mis hermanos. Yo creo que ese momento fue decisivo... Yo tenía en aquél entonces nueve años (E5).

Yo soy la mayor (...) Entonces siempre me toca resolver con mi madre muchas cosas y eso hace que de alguna manera vayas teniendo autoridad sobre los hermanos. Porque mi padre estaba muy ausente... por cuestiones de trabajo (E3).

Estas experiencias formativas de crisis al ocupar una posición de responsabilidad y al cuidar de otro son capitalizadas por ellas más adelante en su desarrollo como líderes.

La importancia de enfrentar situaciones problemáticas que generan crisis resulta fundamental en el proceso de formación del liderazgo. Esto se puede ver más claramente en la declaración de una académica:

En mi casa fuimos tres mujeres, pero mi padre siempre estuvo en esa actitud de: “mi hombrecito va antes”, “mi hombrecito ven para acá” (...) Fue muy apapachado. Ahora mi padre se arrepiente porque las tres mujeres salimos adelante y mi hermano... siempre bajo este estatus, y yo siento que se estancó... Lo queremos mucho y todo... pero no ha podido despegar (E3).

Para todas las investigadoras del estudio, las figuras familiares tienen un peso importante en su liderazgo. Todas manifiestan tener por lo menos una figura familiar —a la que llamamos figura familiar de apoyo— con fuerte influencia en su construcción como líder. La madre y/o el padre son las figuras familiares de apoyo más importantes en este sentido, seguido/as de la abuela y el abuelo.

Las madres son figuras de apoyo que tienen especial relevancia. Varias de estas líderes señalan que fueron sus madres quienes —a pesar de su bajo nivel de estudios— las impulsaron a seguir una carrera universitaria y a buscar un desarrollo profesional con independencia del futuro marido. Varias entrevistadas relatan cómo es que sus madres se esforzaron para que sus hijas fueran autónomas y gozaran de la libertad que ellas no pudieron tener. Aquí un ejemplo:

Siento que la figura de mi madre influyó mucho. Una frase que mi madre nos decía mucho era: “nunca tienen ustedes que depender de un hombre, ni a nivel económico, ni a nivel afectivo” (E12).

La figura del padre es otro factor de apoyo. Las entrevistadas —sobre todo aquellas que ejercen liderazgos más allá de lo meramente académico— tuvieron padres líderes también en los ámbitos político, económico y/o social. Tres de ellas son hijas de políticos priístas. Algunas afirman que el liderazgo de su papá influyó de manera determinante. El observar desde pequeñas el manejo político del padre resulta importante para su desarrollo posterior como líderes:

Mi padre era líder sindical (...) Veía las tertulias, las influencias que ellos [su padre y su madre] tenían (E4).

Mi padre era militar y diplomático, con mucho don para la relación (E10).

Mi padre (...) ganadero muy respetado, muy próspero, logró hacer un rancho grandísimo, me marcó la pauta... Tú ves una figura que es querida y respetada (E7).

En algunos casos, más que el tener una posición económica desahogada, influye el capital social y político del progenitor. En este sentido, la exposición a figuras de liderazgo importantes²⁴ también es un factor de influencia:

Yo conocí a Fidel Velázquez²⁵. Estuve con diputados, el tipo de personas con las que él [su padre] tenía relación... Yo me iba con mi papá a los congresos de la CTM... Sí, era como que muy natural... aproximadamente en secundaria (E6).

Por otra parte, la dimensión sociomoral de la formación (Yurén, 2005) de estas líderes dentro de su familia resulta fundamental para el desarrollo de su liderazgo. Las figuras familiares —y sobre todo, las figuras familiares mujeres como la madre y la abuela— participan en la definición de sus valores. Por ello, la formación valoral de estas líderes en el entorno familiar tiene un sentido que Touriñán considera “patrimonial” (Touriñán, 2008, p.7). Valores como la justicia, la rectitud, la responsabilidad, el compromiso, la honestidad, la sinceridad, el cuidado del otro, etc. son inculcados a estas mujeres desde niñas. Aquí un ejemplo:

Mi abuela materna fue una figura de muchísimo respeto, que sin haber estudiado —porque tenía creo que hasta el segundo año de primaria nada más— era una persona muy sabia, muy sabia. Yo hasta la fecha me acuerdo de algunas de las cosas que ella decía. A veces dichos muy sencillos, cosas muy triviales a veces pero que para mí... Y entre más los analizo están muy llenos de sabiduría, como por ejemplo decir: “Yo

²⁴ Cabe destacar que las entrevistadas que estuvieron expuestas durante su infancia o adolescencia a figuras de liderazgo en el ámbito público, mencionan que dichas figuras eran varones.

²⁵ Fidel Velázquez fue Secretario General de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), —una importante asociación sindical— por más de cincuenta años.

soy mujer de un sólo doblez. Soy una mujer incorruptible. Ésta es mi línea y esto es lo que manejo. Yo soy así”. Ella era muy consciente de lo que era, quién era, cómo estaba marcada y hasta donde se podían sus límites (E5).

Esta formación sociomoral rige los proyectos de vida y las vidas de estas mujeres y por lo tanto resulta el eje fundamental en su trayectancia como líderes.

Familia que se forma con la pareja

Las experiencias formativas de las académicas con la pareja —y con la familia que forman con ésta— marcan en gran medida sus trayectorias profesionales. Las entrevistadas mencionan la tensión entre la familia que forman y el trabajo como su sujeción más importante dentro de su trayectoria.

Todas las entrevistadas tienen pareja. Por lo menos once de ellos tienen como mínimo una licenciatura, aunque la mayoría cuenta con maestría y/o doctorado. Tres de estas académicas viven una segunda relación después de su primer esposo. En tres de los casos que se vive ausencia del padre, ellas se casan con hombres mayores. Dos es el número deseado de hija/os en la mayoría de las casadas. Con una excepción de parto múltiple y la entrevistada soltera, todas tienen uno/a o dos hijo/as.

Ocho de ellas conocen a su esposo en el entorno universitario. En algunos casos, si ambos laboran en la misma institución, sus parejas actúan como sus mentores, comparten información institucional o las asesoran para moverse en el entorno académico androcéntrico. Sin embargo, ellas y ellos buscan separar sus respectivas imágenes públicas.

Las entrevistadas se mueven en diversos rangos de relaciones de equidad con sus parejas. Algunas afirman que se dividen las tareas domésticas y del cuidado de los hijo/as por igual y esto lo confirmamos en sus narraciones. Esto lo observamos particularmente en el relato de una de nuestras entrevistadas casada con un extranjero. Ella detalla diversos episodios de su cotidianidad en los que advertimos la participación de su pareja en el hogar. Otras afirman que sí dividen las labores hogareñas en absoluta equidad con sus maridos pero al escuchar lo que ellas describen advertimos contradicciones y no nos es posible confirmar esto. Por tanto, inferimos que aunque ellas tienen una representación de equidad en su relación, en realidad no la viven con sus cónyuges. Otras manifiestan que su pareja descarga en ellas la responsabilidad de crianza de la/os hija/os y del hogar. Son estas últimas las que muestran una mayor insatisfacción en su relación con el esposo. También ellas resienten en mayor medida la negativa del marido a atender a lo/as hijo/as cuando estos son pequeño/as o su negativa a realizar labores domésticas. La conciencia de género crítica —de la que hablaremos en el último apartado— es un elemento que influye en su relación de pareja.

El nacimiento de la/os hija/os representa una situación de crisis que en todas las entrevistadas que son madres, deriva en una experiencia formativa. Algunas se refieren al hecho de que no sabían cómo ser madres y tuvieron que aprender de manera intuitiva. Aquí un testimonio:

No nacemos sabiendo ser madres. Aprendemos cuando llegan los hijos. Cuando mi hija nació... Cuando llora un bebé lo que haces normalmente es dárselo a la mamá. Estaba una amiga, mi hermana, mi madre y mi marido. Y la niña llora y la empiezan a pasar en las manos de una a otra hasta que llega conmigo. Yo la quería pasar. Yo no me sentía lo suficientemente capaz: “como yo soy la mamá y conmigo se va a calmar”. Yo quería en ese momento darla. Yo sentí el paquete que me habían dado. Yo tenía que calmarla porque soy la mamá y yo no sé cómo. “¡Por favor pásensela a

alguien que sí sepa!” Entonces... le entras. Está la responsabilidad y le entras y aprendes a calmarla. Y así como aprendes eso, aprendes todo lo demás (E5).

Estas mujeres asumen las nuevas situaciones problemáticas y las van resolviendo sin abandonar su proyecto de vida. Algunas tienen un mayor desgaste emocional y físico por no contar con una pareja que tenga una conciencia de la necesidad de equidad de género. Varias de ellas tienen una doble jornada. Con muchas dificultades, ellas van aprendiendo y resolviendo las tensiones entre la maternidad y el trabajo. En la vida cotidiana, aprenden a multiplicarse para poder lograr la vida profesional y familiar que desean:

Tenemos que cuidar a nuestros hijos. Esta sociedad no está socializada ni culturizada para compartir las cosas... Estamos centradas en 50 mil cosas... Estoy pensando en la lista del supermercado, en qué vamos a comer hoy, en que si el niño tiene natación hay que ponerle la toalla, en que hay que dejarle 200 pesos para que pague a no sé quién, hay que llenar el gas, y aparte que me van a venir a entrevistar, que a las 11 tengo una junta de no sé qué...Estamos acostumbradas a dividir nuestra mente en muchas cosas (E12).

Ante estas situaciones de pareja, algunas entrevistadas llevan a cabo dos tipos de acción: la solicitud —que a veces se torna en exigencia— de colaboración doméstica y en una segunda instancia, la toma de decisiones autónomas. Quienes —después de asumir el poco apoyo de su pareja— empiezan a tomar decisiones respecto al ámbito familiar: se aseguran de contar con un trabajo que les permita tener cierta libertad económica, buscan quién cuidará de lo/as hijo/as, buscan la contratación de una empleada doméstica, etc. Aquí un testimonio:

Y una noche le dije [a su esposo]: “le voy a llamar a Lupita”²⁶. Y empecé a tomar decisiones... quién yo quería que estuviera con mi bebé. Y lo empecé a dejar al margen de las decisiones de los hijos (...). Sí, es una mezcla de enojo, de decir: “yo me tengo que valer por mí misma” (...) Me pasa en todo... desde un foco que se funde... (E12).

Hemos mostrado cómo las experiencias formativas de familia marcan las trayectorias de estas académicas. Las figuras familiares tienen un papel fundamental en la formación de estas mujeres como líderes tanto por el impulso que les brindan como por los valores que les inculcan. Las situaciones problemáticas que representan retos (como el hacerse cargo de lo/as hermano/as y practicar deporte) son experiencias formativas que van forjando su liderazgo. La exposición a líderes y el aumento del capital cultural y social son otros elementos importantes en la formación de varias de estas mujeres. Con respecto a la familia que forman ellas con su pareja, ya sea que vivan una relación de equidad o no, estas académicas van aprendiendo a resolver a diario situaciones de crisis. En muchos casos, estas crisis tienen que ver con el nacimiento y la crianza de la/os hija/os, o por hacerse cargo totalmente de las responsabilidades del hogar al no contar con un marido que asuma aquéllas que le corresponden en dicho ámbito.²⁷ Cabe mencionar que para algunas de ellas, el contar con una pareja que tenga visión de equidad ha sido fundamental para empujar su desarrollo profesional.

²⁶ Todos los nombres propios, lugares y datos que puedan llevar a una identificación han sido cambiados con el fin de respetar el carácter confidencial de las entrevistas.

²⁷ Muchas de estas crisis están relacionadas con prácticas dentro la cultura androcéntrica en la que vivimos.

Experiencias formativas académicas y de vida profesional

Las experiencias formativas académicas y profesionales de las mujeres de nuestro estudio están relacionadas con continuas situaciones problemáticas o de crisis. La manera como estas mujeres van resolviendo estas situaciones problemáticas determina cómo se van construyendo como líderes.

Las situaciones de crisis generan desestabilización en el sujeto. Aquí presentamos un ejemplo de la desestabilización de una de estas académicas cuando se enfrenta por primera vez a una situación de responsabilidad en el ámbito académico-profesional:

Y en ese momento dije: “¿y ahora qué voy a hacer?” Como que siempre estuve a final de cuentas supeditada a servirle a alguien y a no tener mi propia responsabilidad en ese sentido. Y yo dije: “¿qué hago? No sé qué voy a hacer. No sé qué vaya a pasarme”. Y lo que no quería... —eso sí lo tenía totalmente claro— yo no quería ser lo que yo llamo “un pez más en esta pecera” porque podríamos sobrellevar de alguna manera el agua y no tratar de hacer un poquito más que los demás. Entonces empiezo prácticamente de cero, pero sí con el apoyo del maestro²⁸ Mario. Él me da el apoyo de decir: “sepárate del grupo, empieza a hacer tu propio grupo” [de investigación] (E11).

Algunas de las situaciones de crisis que viven las mujeres de nuestro estudio derivan de: la necesidad de obtener grados dentro del sistema escolar, tratar de conseguir y mantener becas, contar con escasos recursos económicos, tener responsabilidades laborales antes y durante los estudios universitarios, asumir fuertes responsabilidades familiares, cambiar de entorno rural a entorno urbano, requerir aprender un segundo idioma para estudiar en el extranjero, ingresar a un programa de formación universitaria distinto al del país de origen, trasladarse a un país con una cultura distinta, experimentar la discriminación, entre otras.

Desde una perspectiva de género, observamos que estas mujeres viven algunas situaciones de crisis que se agudizan por el desconocimiento que tienen del manejo político en el mundo androcéntrico del trabajo, o porque se combinan dos situaciones problemáticas como estudiar un posgrado al tiempo que se vive un embarazo; o bien iniciarse en el cuidado infantil a la vez que se emprende un nuevo trabajo. A esto se aúna la doble jornada, la discriminación laboral por ser mujeres, el hostigamiento sexual, los rumores centrados en su sexualidad y/o vida personal, la violencia de género, entre otros.

Estas líderes van capitalizando sus experiencias formativas para “moverse” en el ámbito académico y profesional. Este movimiento significa la ocupación de nuevas posiciones sociales en las que enfrentan nuevas relaciones de fuerza y participan en la construcción, reproducción y distribución de saberes y en las que aprovechan las líneas de fuga para individualizarse y forjar su liderazgo.

Formación académica

La mayoría de las entrevistadas tiene una formación académica exclusivamente en instituciones públicas desde la educación básica hasta el posgrado. Todas realizan sus estudios de licenciatura en entidades públicas. Tres entrevistadas tienen experiencias formativas como líderes desde niñas o adolescentes: en actividades extracurriculares como el deporte y la danza.

²⁸ Cabe mencionar que ella vive un acompañamiento por parte de su jefe.

La rebeldía ante el status quo es una constante en todas las entrevistadas. Ésta puede interpretarse como una manifestación de la resistencia a la lógica instrumental, que se presenta como una reivindicación del ser sujeto y como exigencia de ser reconocido como tal. Sin que sea señal de una emancipación total, esta forma de resistencia contribuye a que la persona se construya como sujeto ético (Yurén, 2005). En nuestro estudio observamos esta generación de disposiciones de resistencia a la lógica instrumental de dos maneras. La primera, por la crítica a la realidad existente, al menos en un nivel discursivo; la segunda, por el rechazo a la sujeción que imponen las figuras de autoridad.

La crítica a la realidad existente se genera de diversas maneras; una de ellas es la exposición a discursos críticos, entre otros, en relación con el tema de género. Aquí un ejemplo: “Con mi maestra de literatura empiezo a ver que las mujeres están en desigualdad con respecto al hombre” (E12).

Otra de las formas en que se genera resistencia es la vivencia de la sujeción por parte de figuras de autoridad escolares o familiares. Advertimos que esto sucede sobre todo cuando esas figuras lo que buscan es desestimular la rebeldía. Esto lo observamos particularmente en académicas que estudiaron durante su infancia o adolescencia en colegios religiosos. Aquí dos declaraciones sobre la representación de rebeldes que las directoras de dichas instituciones tenían sobre ellas:

Me decían: “la oveja negra” [en secundaria y preparatoria] (E8).

Yo creo que desde allí [su infancia], yo era bastante rejeja (E1).

Al respecto, resulta revelador que tres académicas que estudiaron algún tiempo en escuelas religiosas en las que se les inculcaba una ideología de derecha declaren formar parte de y desempeñar cierto liderazgo en grupos sociales de izquierda. Una de ellas milita activamente en un partido político. Otra dice tener relaciones políticas con figuras relevantes de la izquierda. Una más señala que brinda asesoría gratuita a un importante sindicato de esta naturaleza también.

En otros casos, la figura de autoridad que mediante la sujeción genera rebeldía o disposiciones de resistencia es una figura familiar:

Y yo siempre... desde que vi esa discriminación [hacia las mujeres] por parte de mi padre, me rebelé. (...) Yo siempre fui muy (...) como irreverente para ciertas decisiones. Siempre fui como alguien que protestaba, que alegaba y desde niña siempre me recuerdo así (E3).

Algunas investigadoras se ven acotadas por la oferta educativa de la región donde viven. Tres de ellas estudian una carrera o posgrado como segunda elección, porque su primera elección no estaba disponible en la ciudad donde se encontraban en ese momento. Las razones que mencionan para asumir esa situación son: falta de recursos y/o que por ser mujeres sus padres no les permitieron trasladarse a otra población. Las académicas de origen rural que se mudan a la urbe describen situaciones de crisis, como el tener que adaptarse a su nueva condición de ciudadanas y por ello modificar —entre otras cosas— su forma de vestir y su lenguaje. Algo similar, aunque en mayor proporción, ocurre con quienes se trasladan al extranjero para concluir sus estudios.

Un factor que contribuye también a la formación de estas mujeres como líderes es lo que nosotras llamamos la fijación de horizontes de largo alcance. El capital cultural y/o social, la exposición a situaciones problemáticas, las figuras familiares de apoyo, las figuras guía y/o las figuras importantes de liderazgo son factores que contribuyen a que nuestras entrevistadas vayan fijando dichos horizontes. Un ejemplo de ello es la madre que, con nivel de primaria, define como objetivo

para su hija el que concluya estudios universitarios; otro ejemplo es el maestro que guía y anima a su estudiante para que curse un posgrado en el extranjero.

La mayoría de las entrevistadas sigue una trayectoria académica más o menos lineal. En cinco casos, la disciplina de su licenciatura es exactamente la misma de su posgrado. Cinco académicas estudian un posgrado que está relacionado de alguna forma con su carrera. Sólo en dos casos, la licenciatura cursada no tiene nada que ver con su posgrado. Cabe mencionar que una de ellas realiza, además, una especialidad en liderazgo con la finalidad de adquirir competencias para asumir cargos en instituciones de educación superior.

Cinco entrevistadas concluyen un posgrado en el extranjero. La única entrevistada soltera concluye una especialidad. El resto lo hace siguiendo a sus parejas. Dos de ellas siguen a su pareja con la doble finalidad de seguir con su relación y de terminar un doctorado y un posdoctorado. En otros dos casos, la decisión de seguir un posgrado es producto de una desestabilización, pues siguen al marido al extranjero sin intención de hacer un posgrado y se dan cuenta de que el rol de consortes que están jugando no les gusta. Ambas terminan por concluir un doctorado en el extranjero y, por ello, su trayectoria de formación se ve modificada. En ningún caso se da lo contrario, es decir: que sus parejas las sigan a ellas. Cabe mencionar que las cuatro académicas que terminaron doctorado y posdoctorado en el extranjero vivieron una situación económica difícil en su infancia, y una tiene discapacidad física. Tres de ellas cursan sus posgrados en un segundo idioma.

El embarazo en medio de los estudios de doctorado representa otra crisis en las trayectorias de dos de estas académicas. Viven el embarazo como una falla o traición a la asesora o asesor y les resulta sumamente difícil comunicarles la noticia. Estas dos entrevistadas concluyen sus doctorados con éxito, a pesar de no contar con el apoyo que ellas hubieran deseado por parte de su esposo.

La tensión entre la familia y la trayectoria académico-profesional representa retrasos o interrupciones en esta última. La tensión se acentúa cuando los hijos son pequeños. Las académicas se apoyan en otros miembros de su familia (madres, hermanas, suegras, cuñadas), en el esposo y en servicios de cuidado de niña y niños. Aquí un ejemplo:

Cuando entro a estudiar el doctorado yo seguía con mi laboratorio, mis hijas tenían tres y seis años...algo así... complicado mucho más todavía porque ya eran cosas de tareas... Lo único que pasó fue que me llevó más tiempo hacer el doctorado... Un doctorado que normalmente es de tres años, yo me tardé seis en sacarlo, ¿no? pero lo logré con el apoyo de toda mi familia, sin perder la relación laboral con [la institución], bajo otras condiciones (...) Con mis hijas siempre encontramos la manera de... He tenido mucha suerte de lograr el apoyo con mis familiares, con mis hermanas, mi suegra lindísima persona, mi marido ni se diga. Quizá no hubiera podido hacerlo sin todo ese ambiente familiar que me²⁹ apoyó muchísimo (E7).

Formación profesional

Algunas entrevistadas terminaron sus estudios universitarios e iniciaron de inmediato una vida académica impartiendo clases. La mayoría lleva varios años laborando en la misma institución. Para algunas, es la única entidad en donde han laborado después de concluir la licenciatura.

Otras líderes se iniciaron en el sector gubernamental, económico y/o político. Sin embargo, en algún momento de sus vidas decidieron volver al ámbito universitario por tener éste reglas del juego más claras, luego de ciertas experiencias desagradables (como hostigamiento sexual) en

²⁹ Llama la atención que esta académica sigue pensando en el cuidado de sus hijas como si fuera una responsabilidad suya y no compartida con su esposo.

entornos más hostiles hacia las mujeres. En algunos casos, la conciencia de género crítica les ayuda a tomar decisiones que impactan en su trayectoria social y, por ende, en su trayectancia:

Estudio [menciona su primera licenciatura]. Me di cuenta de que ése no era mi mundo, vi que se utilizaba mucho a la mujer como objeto. Me parecía un mundo muy de hombres y lo que hice fue buscar otra licenciatura (...) (E12)

Las figuras guía dentro del ámbito académico son elementos clave en su trayectancia. Como los padres y madres de la mayoría de ellas tienen un nivel básico de escolaridad, quien les muestra la docencia o la investigación como vía de desarrollo profesional es una profesora o profesor:

Yo no sabía del mundo de las maestrías ni los doctorados. Fui una niña siempre de becas... aportaba económicamente a la casa. Trabajaba en una chocolatería. Me medio adoptó un maestro (...) Ahí tomo una materia (...) me apoya (...) para tomar un curso [en el extranjero]. Y ahí me dije: “esto es lo mío”... (E12)

Varias de ellas se enfrentan con situaciones de crisis al iniciar su vida laboral. Algunas mencionan que en sus inicios en el mundo del trabajo, su juventud fue un factor que les dificultaba tener credibilidad ante los otros. Ellas aprenden a manejar esas vicisitudes de diversas maneras, desde vestirse aparentando mayor edad, hasta aprender el manejo político del mundo androcéntrico. Aquí un testimonio:

Me tuve que enfrentar en ese entonces —me acuerdo— a gente que tenía ya como 10 años trabajando como orientador y te los tenían que echar un poco primero como un trompo con ellos para ver si sabías o no sabías y luego ganártelos, ¿no? para trabajar contigo. Al inicio fue muy difícil porque ellos tenían mucha experiencia. Tenían pues... también conocimiento en el campo de la orientación. Como que no aceptaban muy fácilmente que alguien más joven con menos experiencia pudiera estar. Entonces con algunos de ellos lo fuimos así como que trabajando a partir de la experiencia de ellos mismos (E3).

Otras experiencias formativas incluyen el acoso sexual. Cuatro de ellas viven situaciones de acoso y/u hostigamiento sexual por parte de un jefe, colega o profesor. La negativa ante el hostigamiento sexual provoca el despido de una académica de una entidad gubernamental y por ende, su trayectoria profesional también se ve modificada. En algunos casos en los que acoso se da cuando ellas eran muy jóvenes, la estrategia seguida consistió en buscar estar acompañadas de otras personas para así evitar aproximaciones indeseadas.

En los inicios de su trayectoria profesional, la mayoría de las académicas entrevistadas buscan el liderazgo institucional, es decir, cargos dentro de la organización jerárquica de la entidad donde laboran. Aprenden entonces de sus jefes y colegas —en mayor o menor grado— el manejo político del mundo androcéntrico:

Me invitan a trabajar a una oficina de asesores del [menciona un alto cargo del gobierno estatal], entonces también eso me da la posibilidad de aprender, de trabajar cerca del [personaje] que tomaba decisiones todos los días y que tenía miles de conflictos y con el que yo aprendí mucho: cómo relacionarse con los demás, cómo ser diplomática, cómo decir que “no” sin que la gente se vaya ofendida, cómo aprovechar tu tiempo, todas estas cosas que no hay manual que te lo diga. Del

[menciona el cargo de más alto rango dentro de la institución] con el que trabajé también aprendí muchísimas cosas. Ves un conflicto en donde de repente piensas que va a explotar y luego ves que salen todos contentos. Y dices: “¿cómo le hizo?” Y ese tener a veces que ceder en algunas cosas, jalar en otras... (E1).

Algunas entrevistadas deciden hacer una trayectoria dentro de la jerarquía institucional. Van ocupando cargos cada vez de mayor responsabilidad. Dos de ellas —después de haberse desempeñado en altos puestos— participan en concursos para ocupar el cargo de mayor responsabilidad de la institución, pero no son elegidas. Otras tres también tienen el objetivo de ocupar una posición más alta pero debido a rumores sobre su sexualidad —o sobre la sexualidad de otra líder— deciden desistir de ello. Una más sí llega al máximo cargo de su institución.

Al cabo de los años, algunas dejan de intentar ejercer el liderazgo institucional. Esto obedece por lo general a que observan prácticas poco éticas dentro de la institución, a que no están dispuestas a pagar el precio del desgaste político, o bien a razones familiares. Entonces buscan desarrollar un liderazgo meramente académico “haciendo curriculum” (con publicaciones, conferencias, etc.), o bien un liderazgo académico-social (trabajando con grupos u organizaciones de la sociedad civil). Se enfocan entonces en gestionar recursos y desarrollar sus propios proyectos de investigación. Encuentran en esta actividad un ámbito propicio para su crecimiento personal y profesional. Una de sus motivaciones es la búsqueda de libertad pues se vuelven autónomas y directoras de sus propios proyectos independientemente de la estructura jerárquica institucional. En varios casos esto implica ejercer su liderazgo en diversos grupos sociales, las más de las veces, vulnerables (mujeres, jóvenes y niño/as en situación de pobreza). Una de estas líderes comenta:

En lo no instituido es de donde puedo sacar mi propia riqueza, porque además de ahí no depende mi salario. Ahí soy libre. Porque aquí donde me corren ¿ahora de qué como? (...) Eso me ha permitido desarrollarme como líder: el contar con libertad (E8).

Otras entrevistadas encuentran en la política una vía para su desarrollo. Dos de ellas militan muy activamente en partidos políticos y una logra ocupar un alto cargo de responsabilidad en el gobierno de la región donde reside. Ambas deciden buscar espacios en el ámbito legislativo pero lo hacen no como cabezas, sino como apoyo del titular, lo que les permite, según la expresión de una de ellas, “ir conociendo el terreno”.

Las experiencias formativas académicas y de vida profesional de las líderes de este estudio implican su desestabilización como sujetos. Una vez que ellas enfrentan las situaciones de crisis, tiene lugar un proceso de reflexión y toman decisiones asumiendo responsablemente las consecuencias.

Al realizar estudios de posgrado y al desarrollar una trayectoria académica y/o profesional propia, estas académicas marcan un drástico cambio en los roles de las mujeres de su familia. Ellas buscan adquirir saberes prácticos para manejarse en el mundo androcéntrico del trabajo (saberes a los que no habían tenido acceso por su condición de mujeres); esto lo logran mediante la observación directa de la manera en la que actúan sus jefes y colegas varones, pero también mediante su participación en redes, su adhesión a diversos grupos, su asistencia a cursos, y su cercanía con mentores que fungen como figuras guía;³⁰ otra estrategia es la búsqueda de la protección de alguien

³⁰ Cabe mencionar que en el periodo histórico en el que nos encontramos ocurre que la mayor parte de las veces estas figuras guía son varones (jefe, pareja, algún colega con más experiencia) pues ellos comprenden mejor el manejo político dentro del mundo académico y profesional androcéntrico.

con poder (generalmente un varón). Una forma en la que las académicas realizan su liderazgo con mayor libertad consiste en gestionar sus propios proyectos.

Experiencias formativas fuera de lo familiar, académico y profesional

Encontramos que las experiencias formativas que las académicas de nuestro estudio tuvieron fuera del ámbito familiar, académico y profesional están relacionadas, en primer lugar, con una comprensión de sí mismas y, en segundo, con una comprensión del lugar que ocupan en su entorno. Observamos elementos que revelan la dimensión existencial (o dimensión de la construcción de sí mismo y el cuidado de sí), así como la dimensión ético-política, que está relacionada con el cuidado del otro (Yurén 2005). El saber ser y el saber convivir, que están involucrados en la constitución de la subjetividad en estas dimensiones, se ven reflejados particularmente en experiencias formativas de salud, autoconocimiento, conciencia de género crítica, justicia y ayuda a otra/os.

Dimensión existencial: cuidado de sí

Las experiencias formativas del cuidado de sí incluyen cuestiones relativas a la salud. La tensión entre las responsabilidades del ámbito doméstico y las responsabilidades del ámbito laboral tiene serios efectos en las mujeres de nuestro estudio. En varios casos, el detonante de una crisis de salud es el estrés³¹ y las consecuencias de éste se reflejan en los cuerpos de estas mujeres: migrañas muy fuertes, problemas de la vesícula, esofagitis; o bien la agudización del vitiligo nervioso o de la hipertensión reactiva que se padecen desde la infancia. Otros problemas de salud mencionados por nuestras entrevistadas —que pueden o no estar relacionados con el estrés— son: disfunción de tiroides, desórdenes hormonales, desequilibrios de presión, sobrepeso, colesterol alto, infección de riñones, fibroquistes y endometriosis.

La mayoría de estas líderes no adquirió suficientes saberes de cómo cuidar de sí durante su formación en el hogar y la escuela. Únicamente una de las doce entrevistadas —que no padece problemas de salud— aprendió desde edad temprana que el deporte es necesario para una vida sana y lo sigue practicando regularmente. Cinco investigadoras no describen acciones concretas para mantener una buena salud, en gran medida porque no han vivido lo que para ellas represente una crisis. Aquí un ejemplo: “Por exceso de peso (...) salí con el colesterol alto (...) no dejo de comer lo que me gusta” (E6).

Otras académicas mencionan alguna crisis de salud propia o bien de personas relacionadas con ellas que de alguna manera las impacta y las lleva a tomar decisiones. Cuando ocurre la crisis de salud, algunas reflexionan sobre el cuidado que le deben dar a su cuerpo y deciden llevar a cabo acciones concretas. Una de ellas declara:

Fui a parar al hospital una semana con una infección en los riñones. No era otra cosa, que ni hubiera sido tan grave, sino que más bien era la tensión nerviosa. Era una tensión nerviosa espantosa. Llega un momento en el que no lo puedes controlar. Y también un año después me sacaron la vesícula (...) La primera vez, como que seguí en la misma, como que no entendí. Pero la segunda vez —la sacada de la vesícula— fue una llamada de atención de decir no puedo seguir así. No puedo estar cayendo en el hospital cada año por tensión. Lo avientas hacia afuera y aparentemente todo está muy bien pero hacia dentro te lo estás tragando (E5).

³¹ Los resultados de nuestro estudio coinciden con otra investigación realizada en Estados Unidos y Canadá (Acker & Armenti, 2004).

Esta académica —como otras entrevistadas— después de atravesar una situación de crisis de salud y tomar decisiones, modifica algunos hábitos y por ello tiene una experiencia formativa en esta área:

Entonces llegó un momento en el que dices: “descanso”. A partir de ahí empecé a darme mis pausas como debería. No a tomarme más tiempo de lo que debería de ser. Pero sí a respetar los propios tiempos que te marca el desarrollo de tu trabajo — hablando legalmente— porque trabajo tendría yo para hacer toda la vida y todo el tiempo. Pero empecé a darme esas pausas. Me puse como regla ir a comer todos los días a mi casa (...) Lo que hago ahora es que a las dos de la tarde (...) paro, me voy a casa, como con mi familia y ya después (...) Pero como a mis horas. Porque uno de los puntos que estaba super mal era que comía cualquier mugre a cualquier hora, cuando fuera, como fuera (...) Esos hábitos... parece que no, pero tienen que ver directamente con tu salud. Entonces ese tipo de cosas las cambié. Me doy tiempo para caminar en las tardes por ejemplo con mi marido. Dos o tres tardes a la semana (...) Entonces hay ciertas cosas que cambié en mi vida. No muy grandes, pero si hay ciertas cosas que cambié (E5).

A partir de crisis de salud ciertas académicas realizan cambios en sus hábitos. Buscan también maneras de sobrellevar las tensiones del mundo del trabajo. Se inician entonces en el deporte. La práctica más popular es el yoga, seguido de caminata, pilates, acondicionamiento cardiovascular, natación y montar a caballo. Dos de ellas deciden beneficiarse de terapias alternativas, como fitoterapia, masajes y aromaterapia. Empiezan a vigilar la calidad nutricional de lo que ingieren y los horarios de sus comidas. También empiezan a respetar sus horarios de sueño.

Dimensión existencial: construcción de sí

En su construcción de sí, las investigadoras han buscado diversas maneras de conocerse para de esta manera poder establecer mejores relaciones con su entorno. Algunas hacen uso de técnicas de autoconocimiento y/o prácticas espirituales.

El psicoanálisis es una herramienta útil para algunas. Ante situaciones de crisis en el plano laboral y/o familiar, ellas buscan apoyo en el autoanálisis psicológico o el autoconocimiento. Lo hacen por medio de algún curso o bien como algo más o menos permanente.

El aspecto espiritual forma también parte de la construcción de sí de algunas de nuestras entrevistadas que tienen filiación religiosa. Una académica que vivió difíciles experiencias como líder política (mismas que conllevaban peligro de muerte para ella y otras personas cercanas) señala: “Algo que me ha permitido tener una estabilidad son mis creencias [religiosas]. Eso te ayuda a tener fortaleza en la problemática que pudieras enfrentar en todos los aspectos” (E4). Otras optan por la meditación y el yoga como vía para desarrollar su espiritualidad.

Por otra parte, las situaciones problemáticas que implican retos han provocado que estas mujeres hayan descubierto capacidades que anteriormente pensaban que no tenían y que hayan desarrollado dichas capacidades a lo largo de su trayectoria de formación. Observamos una evolución en su concepción de sí mismas. Aquí un testimonio:

Siempre me consideré yo la más débil de todas [las mujeres de su familia]... Me consideraba una persona indecisa... Ya de mayor me he dado cuenta que no (...) Ahora sí me considero una persona muy fuerte y me sorprende de mí misma (E12).

Todas las entrevistadas manifiestan una profunda sensación de logro y crecimiento. Tienen grandes satisfacciones tanto en el aspecto familiar, como en el académico y profesional.

Uno de los aspectos que resultan más satisfactorios para estas mujeres es la autonomía. Algunas se refieren a la autonomía que tienen para realizar proyectos en el ámbito profesional; otras describen autonomía a nivel emocional. Todas ellas son independientes en el aspecto económico. El contar con libertad —particularmente libertad económica— ha sido fundamental en el desarrollo de su liderazgo:

A mí me hizo mucho muy bien entrar a trabajar. En la licenciatura tuve beca... eran como 800 pesos mensuales pero era para no estarle pidiendo a [menciona el nombre de su esposo]. Creo que es también otro de los puntos que plantea la cuestión del liderazgo: saber que no dependes del otro. Si estás ahí es porque quieres estar, pero si no quisieras, te podrías ir. Entonces lo que yo decía era: “esto no me alcanza para vivir, pero por lo menos para el pañal de mi hijo tengo”. (...) Necesitas entender muy bien que las mujeres podemos ser autónomas. Para mí la palabra mágica es autonomía. En el momento en el que uno realmente es autónomo, es líder (E8).

Tengo un buen salario y no dependo de él [de su esposo], a nivel afectivo tampoco (E12).

La construcción de estas mujeres como sujetos se torna más sólida cuando se ven a sí mismas como sujetos con género, es decir, cuando se piensan como mujeres. Es aquí donde viene a colación la conciencia de género.

La conciencia de género crítica se manifiesta como la convicción de que las relaciones entre los sexos están atravesadas por una dimensión de poder.³² Observamos que las entrevistadas tienen diversos grados de conciencia de género.³³ Con base en las narraciones de nuestras entrevistadas advertimos que seis de ellas tienen conciencia de género crítica y ésta se convierte en un valor que riges sus vidas. Otras tres tienen conciencia de género crítica, aunque no es un valor fundamental para ellas. Por último, tres no tienen conciencia de género crítica.

La conciencia de género crítica está más relacionada con la exposición a discursos críticos y las disposiciones que resultan de una desestabilización subjetiva provocada por situaciones problemáticas, como puede ser la violencia de género. No obstante, hay casos en los que pese a la capacidad reflexiva de las líderes, se enfrenta la violencia pero se invisibiliza el hecho de que sea violencia de género. Así por ejemplo, una de las líderes narra un episodio en el que una mujer miembro de su familia es amenazada de muerte para forzar a nuestra entrevistada a abandonar su lucha contra la corrupción. Sin percibir esto como violencia de género, ella declara: “En la grilla todo se vale. Es parte de la dinámica (...) No te puedes tú en un momento dado espantar ni decir: “¡ay!” porque uno está acostumbrado a ese tipo de cosas. No te puedes minimizar” (E4).

La conciencia de género crítica es un resultado de experiencias formativas. En los casos de algunas de nuestras entrevistadas ocurre cuando ya adultas tienen la oportunidad de tener acceso a discursos y saberes críticos desde la perspectiva de género y ello les significa una modificación en su sistema disposicional y, por ende, en sus representaciones y prácticas. Según cuentan las entrevistadas, empezaron a tener la perspectiva de género gracias al influjo de sus maestras, colegas

³² Joan Scott señala que el género es “una forma primaria de relaciones significativas de poder” (Scott, 1986: 1069).

³³ A partir de Freire, Colás-Bravo y Jiménez-Cortés distinguen a en forma muy general tres niveles de conciencia de género: crítica, intermedia y no conciencia (Colás-Bravo y Jiménez-Cortés, 2006: 439).

mujeres, cursos o textos que les llegaban por casualidad. Una de ellas inicia lecturas de temas de género debido a que sus alumnas le piden asesoría para sus investigaciones. Estas académicas hacen conexiones entre sus experiencias subjetivas y el discurso crítico de género: “En Francia me llegaron unos libros de Simone de Beauvoir. Me llegaban y los leía y me hacían sentido... (E8)

Las entrevistadas que tienen conciencia de género crítica refieren que ésta conlleva una transformación positiva en la construcción de sí mismas:

Yo no me di cuenta de los obstáculos que tenía hasta que empecé a intelectualizar cómo se construye la subjetividad femenina (...) Los pajaritos cuando sacan su comida y la vuelven a masticar, eso se llama “regurgitar”. Entonces, yo vuelvo a regurgitar toda mi historia y la vuelvo a ver con otro lente (...) Era feliz hasta ese momento, ahora sigo siendo feliz, pero con otro sentido de vida (E2).

Para algunas académicas, la conciencia de género crítica las lleva a rechazar situaciones de subordinación que anteriormente hubieran aceptado. Lo anterior implica que la conciencia de género crítica provoca desestabilizaciones, crisis que inclusive pueden derivar en serios conflictos para las mujeres tanto en el ámbito profesional como en el ámbito familiar. Dentro de este último, particularmente tienen diferencias en su relación de pareja:

Creo que él [su esposo] no se dio cuenta de ese cambio mío. Él pensó que empecé a trabajar cuestiones de género como una moda. Él nunca pensó que sustancialmente había cambiado (E2).

A pesar de los problemas que esto conlleva, algunas líderes de nuestro estudio deciden que no pueden volver a pensar ni a ser como pensaban y eran antes de tener conciencia de género crítica.

Dimensión ético-política

En los relatos de todas las entrevistadas observamos la dimensión ética de la formación que está en relación con el saber convivir, cuya pretensión de validez es la justicia o rectitud (Yurén, 2005). Consideramos que lo que hace que estas mujeres no sólo sean académicas sino académicas líderes es su compromiso personal con el cuidado del otro y el valor de la justicia como rector de sus vidas. Advertimos esta dimensión ético-política tanto en las líderes meramente académicas, como en las que además de ese liderazgo, ejercen un liderazgo social, político y/o institucional.

Todas ellas buscan transformar su entorno de manera positiva. Algunas de estas líderes desarrollan proyectos de investigación destinados a mejorar las condiciones de la población más vulnerable como indígenas, mujeres, niño/as y jóvenes en situación de pobreza. Otras estudian problemas del medio ambiente y temas relacionados con la salud. Varias de ellas realizan, además, una labor de acompañamiento con sus estudiantes. Observamos que algunas de estas líderes van más allá de sus responsabilidades oficiales. En sus narraciones están presentes acciones de cuidado del otro como: gestionar apoyo económico de personas de altos ingresos para gente de escasos recursos, apoyar el crecimiento profesional de sus subalterna/os mediante cursos, buscar transporte especial para que sus alumnas que viven en comunidades apartadas no corran el riesgo de ser violadas, entre otras. Una de ellas llega al punto de arriesgar su vida para dirigir la protección policiaca de una comunidad y en otra ocasión a ponerse en peligro al enfrentar al líder de un grupo de hombres armados que impiden salir de ciertas instalaciones a los usuarios y al personal. Aquí un ejemplo de una líder que, preocupada por el futuro de lo/as estudiantes de la institución que dirige, implanta un programa de horticultura para que ello/as tengan ingresos adicionales:

Es importante ver que esté bien la gente, como que siempre es la preocupación. El desempleo es lo que me preocupa a mí, de mis estudiantes... defenderse ante la vida con un trabajo... Estamos en una zona muy marginada, una zona agrícola en donde no tienen ellos la posibilidad económica para estudiar a nivel superior, y eso te duele porque son mis paisanos. Hay zonas indígenas donde están mal, mal, mal... mucho alcoholismo ¿y cuál es tu aportación como ciudadano, como líder? Mi objetivo es echar a andar esa bivalencia, que permita que el alumno tenga una entrada de dinero por medio de la horticultura porque no hay empleo. Y si no hay empleo se van a las drogas. [Menciona el pueblo] está en (...) un corredor de narcotraficantes y eso es peligroso y te preocupa (...) Ahorita se está desatando. A mí me preocupa mucho eso porque mis alumnos son adolescentes (E4).

Las experiencias de resistencia ante la injusticia son comunes en la mayoría de estas líderes que tienen como valor rector la justicia. Observamos en sus relatos una sólida formación sociomoral. Diez de ellas en algún momento refieren haber defendido una causa justa en el ámbito académico y/o profesional, a pesar de las críticas de miembros de su comunidad. Una relata su rechazo a la “petición” por parte de un superior de alta jerarquía de aprobar a un estudiante a quien la académica había reprobado; otra cuenta que asesora gratuitamente a un grupo social que persigue una causa justa; dos más cuestionan a sus jefes sus prácticas poco éticas dentro de la institución como acosar a trabajadoras o alumnas o bien entregar diplomas a estudiantes que no han completado los cursos correspondientes; una de las académicas narra cómo amenazó a la máxima autoridad de la institución con publicar una nota en el periódico sobre prácticas de corrupción para la asignación de plazas y otra se refiere al momento en el que contradujo en público una acusación falsa de otra persona sobre una colega que no estaba presente. Aquí, otro ejemplo de lucha contra la corrupción institucional:

Ellos abusaban del poder que tenían. Abusaban económicamente. Yo era la tesorera y vino un [funcionario] y me dijo: “necesito 20 mil pesos porque voy a hacer algunos gastos”. “Ajá, ¿qué tipo de gastos?, necesito que me los comprueben” (...) Los querían para gastos personales...para cuestiones familiares también... o para reuniones sociales... A mí me molestó mucho ese tipo de cosas... Querían que le subiera el sueldo a la secretaria (...) Se da todo ese tipo de situaciones... Cada quien trae su gente... la amiga sentimental del [funcionario].., situaciones de amiguismo... y no había un respeto a los salarios ... Se me hacía estar defraudando la confianza que el pueblo me había dado, ¿no?.. Como yo era mujer y una persona preparada... (...) Me negaba... (E4)

Experiencias de este tipo, además de que contribuyen a forjar una subjetividad ética, favorecen la constitución de liderazgo, pues significan poner en riesgo el cargo, la posición social o económica y a veces exponer la vida por defender alguna causa justa o una finalidad valiosa y mantener el compromiso con los otros, con quienes comparten esa causa o finalidad.

Para las entrevistadas que tienen conciencia de género crítica, las experiencias formativas en pro de la justicia y el cuidado del otro las conduce a procurar transformaciones positivas para otras mujeres en el entorno en el que se desenvuelven. Algunas lo hacen por la vía de la realización de investigaciones cuyos resultados son traducibles en políticas públicas con una visión de equidad de género, o por la vía de trabajo social con mujeres marginadas, o generando espacios universitarios para la reflexión sobre género; o bien, trabajando para que la perspectiva de género se incorpore al

curriculum. Su acción también se concreta en la denuncia de prácticas androcéntricas en sus instituciones, como el caso de una académica que defiende ante el personal de Recursos Humanos a una colega para que no presente una prueba de no embarazo. En el fragmento que presentamos a continuación se muestra la exigencia —ante un órgano colegiado que se niega a hacerlo— de la expulsión de un hombre que ha violado a una alumna:

Quando yo empecé a ser puntual en las mesas y a decir: “es que no”... “es que a las mujeres” y así... En un caso de violación [en la institución], alguien me dijo: “no, pero es que mire... es que...”. Y le dije: “no, discúlpeme, le pregunto a usted, si la niña a la que violaron fuera su hija ¿qué haría usted?” “Lo mato al hijo de puta”. “Gracias. Ya tiene su conclusión”... Me sentía angustiada de que no pudieran entenderlo. En esos casos, ¿cómo le dices a un miembro de la comisión que evalúa dentro del Consejo? Yo estaba desesperada por poner un ejemplo. (...) Yo le dije: “yo no quiero que lo mate, yo nada más quiero que le pongan una penalización dentro de las capacidades que tenemos como consejo y a lo mejor amerita la expulsión definitiva o temporal... ¡pero que se vaya! Y dejen a la chica sobrevivir en su espacio porque además con todas las broncas que tiene... ¿usted cree que no tiene broncas? ¿Todavía que él esté en ese mismo espacio donde está ella? (...) Entonces, no lo permita” (...) Él jamás volvió a regresar porque ella sí estableció la demanda (...) Senté un precedente (E2).

Las experiencias formativas de las entrevistadas fuera de lo familiar, académico y profesional implican también situaciones de crisis con respecto a la construcción de sí mismas como sujetos —y como sujetos con género— al cuidado de sí y al cuidado del otro. A partir de las situaciones problemáticas y de los momentos de crisis, las académicas toman decisiones para enfrentarlas de mejor manera, como entrar en procesos de psicoanálisis, aproximarse a los temas de género o cambiar sus hábitos para mantener o recuperar su salud. Estas decisiones son resultado de procesos de objetivación y subjetivación. Por otra parte, estas académicas se van construyendo como sujetos éticos líderes cuando desde su formación valoral contribuyen —a pesar de los conflictos que esto les genera— a cambios positivos dentro de su entorno y su comunidad.

Conclusiones

Hemos descrito en términos generales la trayectancia de las líderes académicas de nuestro estudio, es decir, sus procesos de construcción de sí mismas a través de su trayectoria, su trayecto y la forma de asumir su existencia. Mostramos que su modo de estar en el mundo y con los otros se caracterizó por un proceso de creciente conquista de la autonomía, aunado al esfuerzo por lograr las finalidades en las que se comprometieron cada una de ellas con un sentido de justicia y de responsabilidad; también se caracterizó por la valentía de enfrentar riesgos para el logro de los fines asumidos, y la perseverancia moral para cumplir las promesas y los compromisos contraídos.

También mostramos que el trayecto de la mitad de ellas se orienta al desarrollo de proyectos académicos o sociales; mientras que la otra mitad tiene en su mira un trayecto con tinte más político que se orienta a procurar cargos o posiciones en los que tienen oportunidad de buscar su crecimiento y el de los otros. En cuanto a la trayectoria, se mostraron experiencias formativas en distintos momentos de la vida de las académicas estudiadas (familiares, académicas y profesionales, y en relación específica con su mundo personal y sus relaciones sociales). En la reconstrucción de la trayectoria queda claro que no resulta determinante el capital económico y cultural de origen (que es

muy variado en los casos estudiados), en cambio sí lo es el capital social de origen y el que van adquiriendo a lo largo de su vida, como también lo es el capital simbólico que se traduce en títulos académicos. En esa trayectoria, juegan un papel muy importante algunos factores que propician experiencias formativas que contribuyen a forjar su liderazgo, que mencionamos a continuación.

La formación sociomoral de las mujeres de nuestra investigación revela una dimensión existencial (o dimensión de la construcción de sí mismo y el cuidado de sí), así como una dimensión ético-política que está relacionada con el cuidado del/a otro/a. Dentro de la dimensión existencial observamos experiencias formativas importantes en las áreas de la salud, el autoconocimiento y la conciencia de género crítica. Por otra parte, en la dimensión ético-política advertimos que valores como la rectitud o justicia, la equidad y el cuidado del otro rigen las trayectorias de formación de estas mujeres. Ellas se van construyendo como sujetos éticos líderes en la medida en que sus experiencias formativas les permiten hacer contribuciones para el desarrollo de las/os miembros de su comunidad. Acordar con los otros, pensar en los/as otros/as, luchar por las/os otras/os les aleja de la acción estratégica y les va forjando el tipo de liderazgo que resiste la lógica instrumental.

El acompañamiento que nosotras observamos comprende tanto las figuras familiares de apoyo como las figuras guía que las entrevistadas encuentran más adelante en los ámbitos académico y profesional. Dentro de este acompañamiento consideramos a las figuras de apoyo dentro de la familia (madre, padre, abuela/os) como personas que inciden en el liderazgo de estas mujeres. En algunos casos, las madres son las figuras principales de apoyo, motivadas porque sus hijas gocen de la independencia económica y libertad que ellas no tuvieron. El rol de las madres y las abuelas es también importante ya que son ellas quienes inciden mayormente en la formación sociomoral y por ende en la definición de los valores que determinarán las trayectorias de estas líderes. En varios casos, el aprender desde niñas del padre el manejo político en el mundo androcéntrico también es un factor de influencia en su liderazgo. Dentro de este acompañamiento incluimos a las figuras guía (profesore/as, jefas/es, colegas, pareja, por ejemplo) que fungen como mentore/as y/o modelos a seguir en los ámbitos académico y profesional.

En algunos casos, el aumento de capital cultural y/o social ocurre dentro del mismo entorno de origen. En otros casos, las entrevistadas aumentan dichos capitales mediante la educación formal. Este capital cultural y/o social puede conllevar también a la exposición a figuras de liderazgo importantes. Las líderes que por su condición social y/o económica estuvieron expuestas desde niñas o adolescentes a líderes adultos capitalizan más adelante esas experiencias formativas.

Otro rasgo común en todas las académicas entrevistadas es su exposición continua a situaciones de crisis que implican retos con respecto a sí mismas y otras/os. La exposición a situaciones problemáticas, que signifiquen una desestabilización como sujetos, provoca procesos de objetivación en estas mujeres que se traducen en procesos de subjetivación. Cada situación difícil que resuelven con éxito, cada logro, cada obstáculo que superan contribuye a su formación sociomoral. Asimismo, estas experiencias formativas van definiendo sus trayectorias de formación como líderes, además de que favorecen el cuidado de sí.

La búsqueda de la autonomía es una constante en estas líderes. Ninguna depende económicamente de alguna otra persona, pero además de este aspecto, las líderes procuran su libertad en todas las dimensiones de su vida.

El aumento de capital cultural y/o social, la exposición a situaciones problemáticas, las figuras familiares de apoyo, las figuras guía y/o las figuras importantes de liderazgo son factores que contribuyen a ir fijando en la subjetividad de las entrevistadas lo que llamamos horizontes de largo alcance. El visualizar estos objetivos y el irse acercando a ese horizonte propicia que estas mujeres se vayan construyendo como líderes.

La generación de disposiciones de resistencia a la lógica instrumental es otro factor que observamos en las trayectorias de estas mujeres. Una de las formas en que se estimula el

pensamiento crítico y la rebeldía es la exposición a discursos críticos. Ésta contribuye a provocar la desestabilización subjetiva que se requiere para el cambio en el sistema disposicional. Tal es el caso del discurso crítico de género.

En nuestro estudio advertimos que las académicas que tienen conciencia de género crítica se ven a sí mismas como mujeres en un mundo androcéntrico. Esta conciencia les brinda más recursos para comprender su entorno mejor que las que no la tienen. Asimismo, les ayuda a tomar decisiones que impactan de manera favorable sus trayectorias. En nuestras entrevistadas, la conciencia de género crítica está más relacionada con la exposición a discursos críticos de género y las disposiciones que resultan de una desestabilización subjetiva que con situaciones de iniquidad o violencia de género que hubieran experimentado.

Aunque nuestro trabajo de reconstrucción de trayectorias no permite arribar a una propuesta de formación de liderazgos de niñas y jóvenes, aporta elementos para hacer algunas recomendaciones en ese sentido: a) conviene reforzar la formación sociomoral que promueva la autonomía y estimule el cuidado de sí y del otro tanto mediante estrategias curriculares como extracurriculares; b) resulta importante favorecer el acompañamiento por parte de figuras de apoyo y figuras guía con perspectiva de género; c) es aconsejable propiciar la exposición de niñas y jóvenes a figuras de liderazgo y a situaciones problemáticas que impliquen retos; d) es conveniente facilitar experiencias formativas que posibiliten la fijación de horizontes de largo alcance y la generación de disposiciones para la resistencia a la lógica instrumental y la crítica de la realidad existente, y e) por último, resulta pertinente estimular que las niñas y jóvenes incrementen su capital cultural y social, y den sentido a esa intencionalidad tejiéndola con los otros elementos de su trayectoria.

Referencias bibliográficas

- Acker, S.; & Armenti, C. (2004). Sleepless in Academia. *Gender and Education*, 16 (1), 3-24.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, y J. Arrambide, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política* (M. Rosenberg, Trad.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bass, B. M. (1981). *Stodgill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, USA: Free Press.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris, Francia: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2a. ed.). (T. Kauf, Trad.). Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (C. Ruiz, Trad.). Madrid; España: Taurus.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, USA: Harper & Row.
- Colás-Bravo, P. y Jiménez-Cortés, R. (2006, mayo-agosto). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Covey, S. (1990) *Principle Centered Leadership*. New York, USA.: Simon & Schuster.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, y otros (Eds.), *Michel Foucault, filósofo* (A. L. Bixio, Trad., 2a. ed.), Barcelona, España: Gedisa.
- Delgado, G. (2001). Resignificando la condición de las mujeres académicas de la UNAM. En Zapata, E., Vásquez, V. y Alberti, P (coords.) *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Ciudad de México, México: Colegio de Posgraduados.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Díaz, A (1991, diciembre) La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *Tramas*, 3.
- García-Guevara, P. (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés.
- Glaser, B. & Strauss, A (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, USA: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (A. Ballesteros, Trad.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez, Trad). Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. (Vol. 17). (M. Jiménez, Trad.) Barcelona, España: Paidós/ICEUAB, Colección Pensamiento Contemporáneo.
- Hegel, G. W. F. (1985) *Fenomenología del Espíritu*. (O. Roces, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, M. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La paz Perpetua*. (M. García, y F. Rivera, Trans.) México: Porrúa, Colección "Sepan cuántos..." No. 212.
- Koorsgaard, Ch (2008). *The Constitution of Agency. Essays on Practical Reason and Moral Psychology*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

- Levy, D. (1997, julio-dic). El liderazgo institucional y su papel en la reforma de educación superior. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), 205-221.
- Mendonca, M. & Kanungo, R. (2007). *Ethical leadership*. Maidenhead, U.K./ New York, USA: McGraw Hill/Open University Press
- Nadler T. & Tushman, M. (1990). Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *California Management Review*, 32 (2), 77-97.
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and Practice* (5th ed.) USA: Sage Publications.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. (D. González, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Gómez, E. (2004, 2 marzo). Género, educación y universidad: un acercamiento a la historiografía en México. *Diálogos, Revista de Historia de la Universidad de Costa Rica*, 5 (1).
- Sánchez, M. (2005-2006, agosto-enero). El año mundial de la física: una perspectiva de género. *Sinéctica*, (27), 100-105.
- Scott, J. W. (1986, diciembre). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.
- Tapia, M. (2007). Un futuro posible para Morelos. En García, A. Escalante A., Mercado J., Ibarra, L. (coords.) *Memorias del Segundo Coloquio de Investigación Social y Administrativa en el Campus Oriente*. Cuernavaca, México: UAEM
- Tapia, M. (2006). *Morelos: capital del conocimiento*. Cuernavaca, México: Centro Regional del Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM).
- Taylor, S. y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós (3^a. Reimpresión, 1996).
- Touriñán, J. M (dir.) (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña, España: Netbiblo
- Weber, Max (1947). *The Theory of Social and Economic Organization* (A. Henderson y T. Parsons Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Yurén, T. (2004, agosto). Mirando a la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético política de la educación. En *International Network of Philosophers of Education. 9th. Biennial Conference of Voices of Philosophy of Education*. Madrid, España: OEI/Universidad Complutense, 318- 328.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares
- Zuckerman, H; Cole, J. & Breuer, J. (eds.) (1991). *The Outer Circle: Women in the Scientific Community*, Nueva York, USA: W.W. Norton.

Referencias recuperadas de Internet

- Cámara de Diputados (2010). Integración por género y grupo parlamentario. Recuperado el 25 de abril, 2010 de:
http://sitl.diputados.gob.mx/LXI_leg/cuadro_genero.php
- Cámara de Senadores (2010). LXI Legislatura: Senadoras. Recuperado el 25 de abril, 2010 de:
<http://www.senado.gob.mx/legislatura.php?ver=senadoras>
- Conacyt, Base de Datos del SNI (2006). II.52 Miembros del SNI por área, sexo, categoría y nivel. Sitio Internet del Sistema Integrado de Información Científica y Tecnológica. Recuperado el 29 de octubre del 2009 de:
http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/Estadisticas3/Informe2007/Anexo_cap2_07.pdf

INEGI (2005). Grado aprobado - nivel superior - 24 y más años - género - 2000 y 2005 - entidad federativa. Recuperado el 28 de marzo, 2010:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/soc/sis/sisept/default.aspx?t=medu13&s=est&c=3281>

Sobre las autoras:

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Correo electrónico: alejandra.montesdeoca.oreilly@gmail.com

Teresa Yurén Camarena
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Correo electrónico: teresayuren@yahoo.com

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly cuenta con un Doctorado en Humanidades por la Universidad de Texas.

Teresa Yurén Camarena es Doctora en Filosofía, profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III.

education policy analysis archives

Volumen 18 Número 12

10 de junio 2010

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brasil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil	Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil	Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil	Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil	António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil	Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil	Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil	Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal	Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil	Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board