

# Experiencia académica: trayectorias de trabajo de investigadoras educativas

## *Academic Experience: Work Trajectories of Educational Researchers*

Leticia Pons Bonals<sup>1</sup>

Dulce María Cabrera Hernández<sup>2</sup>

### RESUMEN

Se desarrolla una propuesta analítica para investigar las trayectorias de trabajo de investigadoras educativas que tiene como asideros teórico-metodológicos la noción de campo de conocimientos, la teoría del punto de vista y la narrativa. Se propone la categoría experiencia académica para interpretar las tensiones que ellas enfrentan al desenvolverse en sus mundos familiar y académico. La investigación, de corte narrativo, recupera algunos testimonios para mostrar el potencial analítico de esta categoría. Los resultados destacan las condiciones contextuales, vivenciales y distinciones sexo-genéricas que condicionan las prácticas de las investigadoras educativas en la generación de conocimientos.

**Palabras clave:** campo de la investigación educativa, punto de vista, narrativa, experiencia académica, trayectoria de trabajo.

### ABSTRACT

The authors develop an analytical proposal to research the work trajectories of educational researchers. This proposal's theoretical-methodological framework is built upon the notion of field of knowledge, the theory of the point of view, and narrative. The authors propose the category of academic experience to interpret the tensions that people face when working both in a family and an academic world. The research, which is of a narrative nature, recovers testimonies to show the analytical potential of this category. The results highlight the contextual and experiential conditions, and the gender distinctions that condition the practices of educational researchers for the generation of knowledge.

**Keywords:** Field of Education Research, Point of View, Narrative, Academic Experience, Work Trajectory.

### INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual de los estudios que asumen una perspectiva sexo-genérica nos cuestiona si “¿el nuevo escenario global ha abierto un proceso de replanteamiento del contrato de género y del camino a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres [...] o, en cambio, si seguimos anclados en un paradigma de sujetos subalternos?” (Nash, 2012, pp. 309-310). En lo que respecta a los campos de conocimiento y a las comunidades científicas, es posible afirmar que el acceso de las mujeres a estudios de nivel superior y su incorporación en la comunidad

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Querétaro.

<sup>2</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

científica ha sido una manifestación reciente que se ha dado de manera diferenciada atendiendo, entre otras, a las características de los distintos campos de conocimiento.

En términos generales, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado forma parte de la configuración de una nueva geografía global que, junto con el incremento de los flujos migratorios, económicos y culturales, presenta una *crisis de los cuidados* producto de “la tensión existente entre, por un lado, la fuga de las mujeres [de los trabajos propios del hogar] y, por otro, la necesidad indispensable de cuidados para el mantenimiento de la vida” (Gil, 2011, p. 293); al tenor de las transformaciones que conlleva esta crisis ha sido posible observar algunas maneras en las que las mujeres académicas se integran en los nuevos circuitos de la economía global. En esta investigación desarrollamos una categoría analítica, experiencia académica para visibilizar el punto de vista de investigadoras educativas con la finalidad de conocer cómo enfrentan los avatares de la vida académica y la vida familiar.

En primer lugar, presentamos características generales del campo de la investigación educativa, espacio en el que laboran las colaboradoras de esta investigación; posteriormente exponemos los referentes teórico-metodológicos (el punto de vista y la narrativa), con los cuales construimos una categoría de análisis: *experiencia académica*. En los procedimientos describimos la importancia que asume el testimonio para la comprensión de las experiencias académicas de las colaboradoras e introducimos algunas anotaciones sobre la técnica de recolección de información (entrevista a profundidad) y los criterios de selección. En los resultados mostramos los testimonios que dan cuenta del potencial de la categoría propuesta para comprender la conexión que las investigadoras educativas establecen entre sus mundos familiar y académico.

#### CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Entendemos la investigación educativa como un campo de conocimiento, categoría que se aleja de la mirada disciplinaria, para constituirse como un espacio multirreferencial de generación de conocimientos, constituido de “distintas perspectivas disciplinarias para abrir diferentes dimensiones del objeto de estudio” (Weiss, 2003, pp. 35-36), en este caso, la educación. Expresa la articulación de dominios disciplinarios que buscan conectarse en un sistema teórico común que permite circular conceptos y esquemas cognitivos provenientes de distintas disciplinas y favorece, de acuerdo con Morin (2004), interferencias e invasiones entre ellas para generar metodologías multi-poli-inter-transdisciplinarias.

En México, desde la década de 1990, a instancias de los trabajos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se fue instituyendo la categoría *campo* en la investigación educativa para dar cuenta de las acciones relacionadas con procesos de generación de conocimientos, de la producción de “estudios [...] intervenciones [...], sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones [...], expresiones de opinión [...] así como estudios en forma de posgrados” (Weiss, 2003, p. 36). El concepto de campo científico propuesto por Bourdieu (2000) fue sometido entonces a escrutinio para proponer su aplicación a la investigación educativa, tomando en cuenta las posiciones, las posesiones de capital y las relaciones que establecen quienes participan en él: los y las agentes del campo (Colina y Osorio, 2003; Colina, 2011, Weiss, 2003).

Acerca de quiénes y cuántos son agentes de este campo, a lo largo de los años se han identificado diferentes cifras a las que subyace la complejidad que

entraña el establecimiento de los criterios que permiten definir quién puede ser considerado investigador o investigadora educativa. Colina Escalante (2011) refiere diversos estudios que dan cuenta de esta situación. De acuerdo con un estudio realizado por Díaz Barriga, en 1990 había 55 investigadores educativos registrados en el SNI; no obstante, a estos podrían sumarse “más de 200 profesores de tiempo completo que se encuentran adscritos a diversas licenciaturas universitarias en educación (Escalante, 2011, p. 4). En 1994, Latapí, retomado los datos de la Secretaría de Educación Pública afirma que “no es aventurado afirmar que existen en el país más de 2000” (Escalante, 2011, p. 4).

Ante la necesidad de esclarecer algunos criterios que permiten identificar quiénes pueden considerarse agentes del campo, Colina y Osorio (2003, pp. 98-99) propusieron los siguientes, los cuales fueron utilizados en la redacción del estado de conocimiento de la década 1992-2002 (COMIE, 2003).

- a) ser miembro de alguna asociación perteneciente al campo en México — COMIE, Red de Investigadores sobre Educación Universitaria (RISEU) — o laborar en centros de investigación educativa; y
- b) mostrar una participación en el campo (publicar sus trabajos, formar parte de comités editoriales, desempeñar cargos directivos en el campo, intervenir activamente en congresos a través de conferencias magistrales, etcétera).

De acuerdo con estos criterios los autores identificaron un total de 309 agentes, de los cuales 52% son mujeres y 48% hombres. En el momento de presentar este trabajo (enero de 2018), el número de investigadores (que a nivel del campo, disciplina o subdisciplina señalan la educación en su registro) dentro del Sistema Nacional de Investigadores, asciende a 340 (del total de 28,633 registrados a inicios del año 2018 en este sistema). De éstos, 178 son mujeres y 162 son hombres, cifras equivalentes al 52% y 48% respectivamente (ver Tabla 1).

TABLA 1. INVESTIGADORES EDUCATIVOS REGISTRADOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES, ENERO DE 2018

CAMPO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Pedagogía	62	72	134
Psicología	40	47	87
Sociología	19	23	42
Historia	18	18	36
Política	12	9	21
Filosofía	5	2	7
Economía	4	0	4
Ciencias de la tecnología	0	6	6
Prospectiva (sistemas educativos)	2	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>162</b>	<b>178</b>	<b>340</b>

NOTA: el registro se estableció tomando en cuenta los investigadores del SNI que anotan *educación* en los rubros *disciplina* o *subdisciplina*, donde se anota el campo de registro.  
**Fuente:** elaboración propia a partir de información tomada del padrón de beneficiarios del SNI, en <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

En el Consejo Mexicano de Investigación Educativa reporta un padrón de 560 socios, en las siguientes categorías: 466 Asociados titulares, 93 Asociados

candidatos y 1 Asociado invitado. Estos datos reflejan en el campo de la investigación educativa:

- A) la exigua presencia que tiene la investigación educativa en la producción de conocimientos a nivel nacional ya que el porcentaje de investigadores educativos en el total del padrón sobrepasa apenas el 1%;
- B) el carácter interdisciplinario de este campo, dado que sus agentes se inscriben en campos de conocimiento diversos conectados por la educación;
- C) la significativa participación de las mujeres en este campo que sobrepasa ligeramente el porcentaje de participación de los hombres. Esta participación se ha sostenido durante las últimas décadas y hace suponer que las mujeres encuentran en la investigación educativa mayores posibilidades para desarrollar su carrera académica, en comparación con otros campos de conocimiento en los que su participación es menor o llega a ser insignificante.

A lo largo del siguiente apartado abordamos los referentes teórico-metodológicos que sustentan este estudio, mediante los cuales fue posible observar las trayectorias de las investigadoras educativas, sus rutas de profesionalización (vida académica) y sus estrategias orientadas al trabajo de cuidado (vida familiar).

#### REFERENTES TEÓRICOS

El anclaje teórico de este trabajo se finca en la teoría del punto de vista y la narrativa biográfica, a partir de las cuales, se ha construido una categoría intermedia, experiencia académica para conocer cómo las investigadoras, que colaboran en esta investigación, intentan conciliar la vida académica con la familiar (ver Tabla 2).

TABLA 2. REFERENTES, CATEGORÍA DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE INVESTIGADORAS EDUCATIVAS

Referentes teórico-metodológicos	Categoría de análisis	Dimensiones
Punto de vista	Experiencia académica	Trabajo académico
Narrativa		Trabajo orientado a cuidados

Fuente: Elaboración propia.

#### TEORÍA DEL PUNTO DE VISTA

En este artículo se sostiene que la generación de conocimientos no es imparcial, sino que asume una perspectiva sexo-genérica; en el caso de la investigación educativa no se puede obviar la experiencia de la investigadora, quien mira y *juzga* desde sus propios marcos de intelección, tomando en cuenta la posición que ocupa en las estructuras sociales y en las relaciones de dominación que marcan su vida cotidiana. Es en este sentido que recurrimos a los *puntos de vista*, entendiendo que estos

[...] son logros cognitivos-emocionales-políticos contruidos a partir de la experiencia social-histórica-corporal situada: siempre constituida mediante prácticas atestadas, no inocentes, discursivas, materiales y colectivas [...] ello implica que

las afirmaciones del conocimiento están socialmente contextualizadas [...] (Olesen, 2012, p. 127).

Este planteamiento se deriva de la teoría del punto de vista, surgida como un enfoque crítico feminista en las décadas de 1970 y 1980, con el propósito de develar la relación que existe entre los procesos de producción de conocimiento y las prácticas de poder (Harding, 2004), dando paso a una serie de debates que perduran hasta la actualidad, relacionados con el lugar desde el cual se produce el conocimiento científico. Propuesta en sus inicios por Hastsock y Harding, el *punto de vista* fue reconocido como una posibilidad del pensamiento feminista para generar “una teoría de la objetividad, de la producción material-social radical del conocimiento y del posible fin de la dominación” (Haraway, 1995, p. 130). Piazzini sostiene que, con esta teoría, las feministas como “Hastsock, Harding, Haraway y Wylie [...] abogaron por nuevas formas de hacer ciencia con rigor y objetividad, sin reproducir los esquemas hegemónicos y excluyentes de las prácticas científicas tradicionales,” (2014, p. 19), en un momento en el que el paradigma positivista enfrentaba la irrupción del construccionismo. Por ello, esta teoría ha sido recuperada para emprender investigaciones que sostienen que la realidad es una construcción social y en las que se da importancia al punto de vista de los sectores socialmente marginados (ampliando el análisis de género hacia variables como la raza, la clase social, entre otras).

Las investigaciones realizadas desde el punto de vista suponen la recuperación de una teoría crítica preocupada por deconstruir las estrategias ideológicas utilizadas para diseñar y justificar el funcionamiento de los sistemas sexo-género y las relaciones que guardan con otros sistemas de opresión (Harding, 2004) y en este punto recae la posibilidad de escapar del supuesto relativismo del que puede acusarse a este posicionamiento epistemológico, dado que reconoce el carácter ético y político del conocimiento científico, “sustentado en valores del no sexismo, no racismo, no clasismo, en la sensibilidad y la responsabilidad [en contra de] una ciencia sexista, clasista, racista [...] de la dominación de los otros y de la naturaleza” (Gómez Rodríguez, 1999, p. 31). Sostenemos que, al ser el punto de vista de la investigadora una construcción situada corporal y contextualmente toma en cuenta el carácter incompleto, inestable y precario de sus identidades (mujer-madre, mujer-esposa, mujer-trabajadora, mujer-investigadora...) y que el punto de vista de las investigadoras educativas sobre sus objetos de estudio, así como los enfoques para abordarlos no se entiende como un asunto esencialista ni individual, sino como producto del trabajo colectivo emprendido entre colegas, colaboradores/as y estudiantes interesados/as en la temática que se integran en las investigaciones; todos ellos situados en un contexto sociocultural concreto, en el que los espacios y tiempos de encuentro permiten amalgamar una “multiplicidad concreta” (Hastsock, en Olesen, 2012).

Este abordaje asume un posicionamiento epistemológico y metodológico feminista crítico sobre los compromisos **ético-políticos** de las investigaciones, y de quienes investigan, con respecto a la transformación de las condiciones de vida e injusticias en una sociedad androcéntrica, a partir del reconocimiento de un “conjunto de teorías que a pesar de sus diferencias y agrios enfrentamientos constituyen ya [...] un paradigma, es decir, comparten una serie de presupuestos en torno a cuáles son las preguntas y problemas relevantes que interesa formular a la realidad” (De Miguel, 2005, p. 16). Nuestro posicionamiento marca una distancia con la objetividad propia del positivismo para asumir

un compromiso con la objetividad fuerte, la cual “contrasta de modo claro con la objetividad libre de valores y postula la interacción entre el investigador y el participante” (Olesen, 2012, p. 129). Este emplazamiento permite

- i) postular identidades que en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias; ii) apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado y predeterminado, sino algo que se está produciendo y nos responsabiliza; iii) defender que no caemos en el relativismo cuando reconocemos que solo es posible un conocimiento *objetivo* si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y conciente de las violencias y reinenciones que ella misma introduce; o iv) sensibilizar las luchas de clases con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que disolvemos las dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc. (García Selgas, 1991, pp. 30-31).

El conocimiento que se genera en el campo de la investigación educativa, como en cualquier otro, no es un conocimiento aislado, ni se agota en la exhibición de las huellas de un discurso patriarcal, al contrario, busca encontrarse con otros para crear y recrear conocimientos con miras a la transformación de estas marcas.

Los conocimientos situados crecen con la responsabilidad [...] son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas. [...] son siempre conocimientos marcados. (Haraway, 1991, pp. 186-188).

Desde esta perspectiva se propone una categoría de análisis *experiencia académica*, para señalar que el contexto, las experiencias y las distinciones sexo-genéricas inciden, tanto en la formación y práctica de las investigadoras educativas, como en la generación de conocimientos en este campo de conocimientos.

## NARRATIVA

Al ser la educación, entendida más allá de las aulas escolares, una tarea involucrada en los trabajos del cuidado (que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres), la composición y posición que ellas ocupan en el campo de la investigación educativa, a diferencia de otros, las coloca en proporción similar de participación con respecto de los hombres. ¿Cómo las investigadoras conciben su incorporación y posicionamiento en este campo de conocimiento?, ¿cómo concilian su trabajo en las universidades, en donde se reconocen como educadoras e investigadoras de lo educativo, con el trabajo de los cuidados que caracteriza su vida familiar, y del cual la tarea educativa es también constitutiva? Con la intención de interpretar cierta *reconfiguración* biográfica de las investigadoras, sus trayectorias y la posible interrelación entre ambos mundos, nos acercamos a la narrativa, desde la perspectiva de Ricoeur (1999), quien señaló lo siguiente.

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de ese modo, en una historia contada (p. 216).



A lo largo de la investigación observamos y, de cierto modo, participamos en la construcción de múltiples relatos que, de manera desordenada y contingente, proveyeron algunas pistas sobre los elementos centrales que organizan la experiencia académica. Cuando las colaboradoras se reconocieron como académicas, investigadoras, mujeres o profesoras, instalaron un discurso sobre sí mismas que daba cuenta de sus intervenciones en el campo académico y familiar y, al mismo tiempo, fueron capaces de objetivar sus acciones como si fueran los personajes de una historia. Fuimos testigos (y quizá incitadoras) de un proceso creativo y productivo que Ricoeur denomina configuración o “hacer una trama” (1999, p. 220). Cada una, a su manera organizó escenas personales, familiares y profesionales para contarnos una historia *de* sí misma, y, simultáneamente, contarse una historia *para* sí misma.

Al analizar los elementos que integraron estas tramas fue inevitable pensar en la *necesidad de contar una buena historia*, ellas se asumieron como personajes de su propia historia y de la nuestra; en algunos momentos de la investigación se configuró una trama compartida entre *nosotras* como creadoras de una narrativa sobre mujeres investigadoras en el campo de la investigación educativa.

Este proceso no fue intencional, no ocurrió de manera inmediata, ni fue constante; mientras las académicas elaboraban sus discursos fue necesario recorrer diversos recovecos, vivencias y memorias que poco a poco configuraron una narrativa. En esos vaivenes fue pertinente pensar que

El sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a defender que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Las mediaciones simbólicas que lleva a cabo el relato se encuentran vinculadas a dicha mediación. La mediación narrativa subraya, de este modo, que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí. (Ricoeur, 1999, p. 227).

Las mediaciones planteadas en la cita anterior no solo ayudan a comprender el proceso de configuración narrativa de las académicas que han colaborado en esta investigación, sino que nos obligan a cuestionarnos sobre nuestras propias implicaciones e identificaciones, pues de alguna manera somos parte de esa trama.

La hermenéutica de Ricoeur y las aportaciones de van Manen hacen mancuerna con el enfoque narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), para conocer las trayectorias de trabajo, familiar y laboral, de las investigadoras educativas que colaboraron en esta investigación. “Con distintos abordajes teóricos y técnicos, los estudios sobre la vida (bio), reposicionan al sujeto de la experiencia, bien para contrastarlo con otras fuentes de información o para poner en relieve la mirada particular de un sujeto” (Cabrera, 2014, p. 1203). Así, la experiencia es una categoría para visibilizar aquellos elementos culturales y simbólicos que están presentes en la construcción del conocimiento educativo y reconocer que las investigadoras mantienen -mantenemos- una relación vital con los objetos de conocimiento.

## EXPERIENCIA ACADÉMICA

La experiencia académica surge como categoría de análisis que exalta la riqueza de la vivencia como fuente de la experiencia y vía de acceso al espacio simbólico. “No es poco habitual que los textos biográficos contengan ricos yacimientos de descripciones sobre la experiencia vivida para el análisis fenomenológico

o para convertirlo en anécdota o historia” (van Manen, 2003, p. 89). En esa dirección, los hallazgos encontrados en diversas indagaciones (Pons, 2010; Rivas y Cortés, 2013) nos permiten señalar que las investigadoras se forman a partir de experiencias y circunstancias biográficas particulares.

Ahora sé que mi andadura investigativa no comienza con un proceso académico [...] Un aire de jovialidad y vitalidad orientaba mi caminar cotidiano [...] el tiempo de adolescencia y juventud marcado por un carácter y una acción claramente competitiva, apasionada, luchadora y fervientemente comprometida con mi propia vida. (Prados, 2013, pp. 101-102).

Al concebir esta categoría, asumimos de manera explícita que la perspectiva sexo-genérica, no solo radica en mostrar la existencia de *un punto de vista* subrayando los relatos y descripciones de investigadoras. “En lo que estamos interesados es en la descripción que hace, precisamente porque puede examinarse como un relato de la posible experiencia de otras mujeres” (van Manen, 2003, p. 90). Al narrar su experiencia académica, la investigadora educativa devela su interpretación del mundo y de las estructuras sociales que le dan sentido; partiendo de los testimonios y de las narrativas elaboradas entre investigadoras consideramos que la experiencia académica alude a dos dimensiones centrales: la vida académica relacionada con el mundo laboral y la vida familiar que concierne a los trabajos de cuidados.

- a) La vida laboral y el trabajo académico: La inserción a la vida académica suele caracterizarse por la adscripción alguna Institución de Educación Superior (IES), con actividades docentes e investigación vinculadas a diversas áreas de conocimiento, campos o disciplinas, además de la difusión de conocimiento y dedicación exclusiva a estas labores (Gil, *et al*, 1994).
- b) La vida familiar y el trabajo orientado a cuidados: De acuerdo con Gil este trabajo se caracteriza por incluir una serie de tareas “mecánicas y repetitivas [pero, a la vez] contiene buenas dosis de elementos vinculados con la comunicación y la relación, la producción de bienestar, la anticipación a los deseos de los otros o la creación de entornos afectivos” (2011, p. 284) que no se restringe a las paredes del hogar y que asegura el cuidado de las personas en la sociedad, incluyendo a los menores, los ancianos, y los enfermos. En este sentido, es un trabajo imprescindible para la reproducción social que, sin embargo, se ha convertido en una carga para las mujeres, a quienes se les ha trasladado la responsabilidad total de su cumplimiento.

## PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos metodológicos que hicieron posible rescatar la experiencia académica de las investigadoras educativas se centraron en la colección de testimonios. El testimonio es “una narración novelada [...], contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe. La unidad de narración es, por lo general, una vida o una experiencia de vida significativa” (Beverley, 2013, p. 344). Se diferencia de otras formas utilizadas en la investigación narrativa por colocar el énfasis en la intención del narrador directo colocando a sus interlocutores (en este caso las investigadoras autoras de este artículo) como mediadoras para dar a



conocer sus experiencias a una audiencia amplia. Siguiendo a René Jara, Beverley sostenemos que el testimonio es

[...] una narración de urgencia -una narrativa de emergencia- que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación, o simplemente, supervivencia, que está implicado en el acto de la narración misma. Por lo general, podría decirse que el testimonio coincide con el slogan feminista “lo personal es lo político” (2013, pp. 344-345).

Un atributo más de los testimonios es que se anclan en situaciones que ubican al narrador, en este caso a las investigadoras educativas, como parte de un colectivo que comparte una misma situación y un interés por expresarla, en busca de cierta solidaridad, es decir, que quien narra tiene “la capacidad de identificar sus propias identidades, expectativas y valores con los de otros” (Beverley, 2013, p. 348), interpelando a los lectores. La colección de los testimonios de las investigadoras educativas se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista a profundidad con un guion abierto que incluía temas diversos relacionados con su familia y su trabajo como académicas. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

#### **COLABORADORAS**

Colaboraron en este trabajo cuatro investigadoras educativas. Los criterios de selección de estas investigadoras contemplaron su contratación como personal de tiempo completo en alguna IES pública mexicana, su inclusión en algún núcleo académico responsable de un programa de posgrado reconocido en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), su registro en el SNI y su disposición para participar en las entrevistas. Enseguida exponemos resultados del análisis de testimonios de cuatro investigadoras educativas mexicanas que aceptaron colaborar en la investigación.

#### **RESULTADOS**

Construimos la categoría experiencia académica a partir de dos elementos: el trabajo académico y el trabajo de cuidados, que emergieron desde el punto de vista de las investigadoras educativas. En los testimonios no se observa contraposición entre ambos, por el contrario, las narrativas construidas dan cuenta de que ellas buscan conciliar permanentemente estos dos mundos de vida.

#### **VIDA ACADÉMICA**

En el documento de trabajo coordinado por Ortiz-Ortega (2013) para ser comentado en la reunión *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: Hacia un diseño de política públicas*, celebrada en la ciudad de México en el año 2013 como parte de los trabajos del Foro Consultivo Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se presentaron los siguientes datos: Una vez que han concluido sus estudios profesionales, las mujeres enfrentan mayores dificultades que los hombres para ingresar y permanecer en la comunidad científica. Entre estas dificultades destacan

[...] el ingreso al empleo estable y la cantidad de trabajo doméstico (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40), que se asume debe ser responsabilidad de la mujer. Al analizar la situación de las entrevistadas identificamos que, no sin dificultades, se ha insertado

como profesoras de tiempo completo en programas de posgrado reconocidos en el padrón de calidad del CONACYT que demanda altos grados de profesionalización y evaluaciones constantes sobre la productividad académica. El reconocimiento como investigadoras (marcado por su ingreso al SNI) muestra una participación desigual que se acrecienta a favor de los hombres, conforme se elevan los requerimientos para ascender en los niveles de estímulos. En 2010 “la mayoría de las investigadoras del SNI están en los niveles más bajos” [como candidatas o en nivel 1]. En el nivel de Eméritas (nivel 4) solo tres mujeres alcanzaron esta distinción (Ortiz-Ortega, 2013, pp. 41-42).

Respecto a las académicas entrevistadas se destaca que su incorporación al SNI se considera como un logro, una muestra de que son capaces de lograr sus metas. El siguiente testimonio puede ejemplificar esta condición.

En 2014 que logro concluir este doctorado me someto a procesos de evaluación, como es esto de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores y bueno...se me da este reconocimiento, porque es a partir, como siempre lo he dicho, de las tareas que hubo de trabajo de investigación en el propio doctorado que me fue habilitando para esta situación. (IE-C1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

En otro testimonio, se plantea que las actividades académicas actuales les permiten tener estímulos (como la beca del SNI) para satisfacer no solo sus necesidades laborales sino las de la familia (mostrando la imposibilidad de separar ambos mundos).

Es un apoyo, ha sido muy importante, es un apoyo económico que te brindan, a parte que ayuda mucho a la familia para salir adelante en cuanto a gastos, porque a veces la familia tenemos nuestras preocupaciones, nuestras deudas, en fin, así que el apoyo económico es muy importante sobre todo en el nivel familiar y a nivel personal es algo que te motiva a seguir trabajando, por los años que tengo no sé cuántos años más voy a seguir trabajando, no me veo a futuro dentro de 10 o 15 años trabajando, porque tengo 32 años de servicio, quizás me veo trabajando un tiempo más, unos años más, pero no veo así en 15 años (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

En la dimensión que corresponde a la vida académica, es muy interesante observar cómo, a partir de las actividades profesionales, las entrevistadas definen su quehacer al interior de las IES y también, moldean parte de su identidad. Rivas y Cortés señalan, parafraseando a MacLure, que las identidades son mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias (2010, p. 17).

Soy exbecaria... me dieron el apoyo...me dieron un apoyo económico bastante alto, creo que en su momento era el más alto en toda la universidad...me dieron el apoyo...por trayectoria...y yo pedí el nivel más alto, en la universidad me dijeron que no lo pidiera...porque ese solo las vacas sagradas... me lo dieron (IE-C2<sup>3\*</sup>), comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

En ese sentido, observamos que las investigadoras tratan de definirse continuamente, frente a sí mismas y frente a otros. Ricoeur señala que la identificación

<sup>3</sup> \* A partir de aquí se anota la referencia a cada relato con las letras IE que aluden a investigadora educativa, seguidas de la letra C (colaboradora) y el número de registro.

de quién uno es, solo puede realizarse frente a otro que quizá posee características distintas. Este proceso nos permite distinguimos y saber quiénes somos (2006, p. 41).

En algunos casos, ellas aludieron a condiciones económicas, sociales y familiares que favorecieron su inserción a los estudios de nivel superior y posteriormente al mundo académico, como en el siguiente texto, en el que una colaboradora reconoce el apoyo recibido de sus padres para estudiar una primera licenciatura y viajar a Europa a estudiar idiomas, asumiendo que su situación ha sido privilegiada:

Entiendo que pertenezco a una minoría de mujeres que fueron apoyadas por su familia para poder estudiar y salir adelante, lo mismo con mi esposo, hay esposos que no dejan, incluso a algunas de mis amigas que tengo que son contemporáneas que no las dejan ni trabajar fuera de casa, o que no las dejan trabajar muchos años por esa situación, menos que las dejen estudiar, porque algunas se casaron después de la prepa y con ese nivel educativo se quedaron, creo que eso influye mucho en la familia, el apoyo que te da la familia, en general, tu familia de sangre que serían tus padres, también si estas casada, pues la familia que tienes, tu cónyuge, tus hijos, si te apoyan en eso (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

La investigadora relata que, en ese periodo, se incorporó a ayudantías de investigación en la universidad y después, inició una segunda licenciatura; para continuar su maestría y su doctorado trabajaba en una universidad y contó con el apoyo de su esposo. Otra investigadora, ofrece un testimonio muy significativo, porque da cuenta de su trayectoria como instructora comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), antes de ingresar a la licenciatura; dicha actividad le proveyó una beca de manutención para continuar sus estudios de nivel medio superior y superior.

Aprendimos...a tener cuidado en la redacción, a redactar e interpretar datos con ética y estética, porque ella nos decía...si vamos a utilizar porcentajes se redactan de esta manera...si vamos a poner los diálogos de los actores los vamos a utilizar así, cuidando la ética o vamos a cuidar la estética de la investigación...esos son aprendizajes que nos quedan. (IE-C 1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

Además, menciona que financió sus estudios de maestría trabajando como docente de bachillerato y el doctorado lo cursó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ella considera que en el doctorado comenzó a perfilarse su carrera como investigadora educativa y fue hasta su egreso que concursó por una plaza de tiempo completo en la universidad (en la Autónoma de Chiapas) e ingresó al SNI.

Estos relatos muestran que la incorporación de estas mujeres como académicas y como investigadoras se realizó de manera paulatina, a partir de acciones circunscritas a la vida universitaria desde la licenciatura, ayudantías, participación en cuerpos colegiados, incorporación a redes, participación en docencia e investigación. Esto dio la pauta para articular algunos temas relacionados con la identidad y con la formación: ¿cómo llegué a ser investigadora?, ¿cómo me formé en la investigación educativa?

Es hasta el 2011 que llego al doctorado en estudios regionales...ya me había alejado, la verdad... me dediqué al trabajo en la comunidad y hacer proyectos más con los jóvenes del bachillerato. Entonces en el doctorado empieza un proceso de

formación que creo que consolidó esta cuestión de la investigación, que es publicar, asistir a congresos, escribir, sobre todo, reflexionar sobre lo que se escribe y creo que los diez años que ya llevaba como profesora en diferentes contextos de Chiapas... pues toda esta experiencia fue motivo de reflexión en el trabajo de la tesis... (IE-C1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

A lo largo de la investigación se identificaron algunos momentos en los cuales parecía que las colaboradoras organizaban su vida a partir de sus propias narraciones: ordenaban momentos, concatenaban hechos, discurrían sobre sus intenciones e intentaban configurar, de alguna manera su identidad. Uno de los aspectos fundamentales que se lograron identificar fue que las entrevistadas no limitan su vida académica al institucional y o a la comunidad científica, sino que se interconectan con otras esferas sociales como la familia, los amigos, las comunidades, los grupos militantes o artísticos, etcétera.

### VIDA FAMILIAR

La incorporación de las mujeres al trabajo académico pone en evidencia un “contexto de enorme presión, tanto en los que respecta a las exigencias laborales como a las formas de organización de los vínculos afectivos y de la convivencia” (Vega y Gil, 2003, p. 23) y ha desencadenado una serie de transformaciones que llevan a cuestionar el imaginario que se ha construido históricamente acerca las formas de reproducción de la sociedad y de quiénes son responsables de los cuidados. Durante la investigación se pidió a las cuatro académicas una reflexión sobre la forma en que concilian su trabajo académico con los trabajos de cuidado; en los testimonios identificamos que, además de *ser* investigadoras educativas, ellas se asumen como las responsables de los cuidados familiares.

Por la situación que viví, de hacer otra licenciatura, la maestría, después el doctorado y sin haber tenido becas, ni haber tampoco gozado de descargas y siempre estuve trabajando y estudiando, entonces sí es bastante pesado, por fortuna tengo el apoyo de mi esposo y de mi familia... a parte que siempre he tenido quien me apoye en casa, siempre he tenido quien me apoye en casa porque es difícil, aunque a mí me gusta todas las labores de la casa, de hecho me encanta la cocina y me gusta en general mi casa (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

El testimonio anterior muestra cómo una investigadora reconoce cuáles son las *labores de la casa*; se despliega una narrativa en la que acepta compartir esas tareas o recibir apoyos mientras realiza sus actividades laborales. Al respecto consideramos que la redistribución de roles se percibe como *ayuda*. Además de realizar tareas profesionales e irrumpir en comunidades científicas, caracterizadas por “la fuerte predominancia masculina en la estructura de poder de la ciencia” (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40), las académicas lidian discursos hegemónicos sobre los trabajos orientados al cuidado, las entrevistadas narraron cómo se enfrentan a discursos deterministas sobre sus *deberes* reproductivos. Al respecto, destacamos que solo una de las académicas optó por no tener hijos, otra aun se cuestiona esta posibilidad: “Aunque mis años reproductivos ya se están acortando, sí tengo que pensar en eso... entonces digo ya no puedo tardar más tiempo... porque no puedo andar así cargando hijitos de aquí para allá, si los tuviera” (IE-C1, comunicación personal, 16 de enero de 2016).

Podemos afirmar que las académicas experimentan la tensión entre *el desarrollo profesional y el hogar*, pero en lugar de plantearse una disyuntiva,

encontramos en los testimonios diversas estrategias para mantener ambas esferas unidas, buscando *armonizar* la trayectoria profesional y la vida familiar: “Empiezo a hacer los trámites para la beca PROMEP... sacar los pasaportes y las vacunas... era irse a Málaga tres años... así que sacamos pasaporte para el esposo, para la hija y nos fuimos los tres” (IE-C4, comunicación personal, 13 de enero de 2016). En este fragmento la entrevistada asumió que la elección de un programa de doctorado y la búsqueda de apoyos institucionales es una tarea individual, y al mismo tiempo, logra cierto *arreglo* familiar: una vez que fue aceptada en el doctorado, decide encausar a su cónyuge e hija hacia ese proyecto.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un análisis pormenorizado destaca que la experiencia académica se relaciona con el reposicionamiento de las mujeres respecto de su participación en la sociedad y de sí mismas. Las entrevistadas ofrecieron testimonios en los que destacan los siguientes aspectos:

- a) Si bien la experiencia biográfica les ha permitido acceder a un mundo escolarizado hasta llegar a los estudios de posgrado, es en la vida académica donde encuentran la posibilidad de ser reconocidas por otros como investigadoras. En este tránsito, el acceso al SNI ha sido significativo.
- b) Se construye cierto reconocimiento (de sí mismas, frente a los otros, por parte de los otros y de nosotras), como mujeres que intentan posicionarse en la comunidad científica altamente masculinizada (Nash, 2012); y al mismo tiempo, tratan de paliar las demandas familiares en torno a los cuidados. El trabajo orientado a los cuidados condensa el conjunto de significados que se asocian al trabajo doméstico o reproductivo, mismo que históricamente ha sido atribuido como una tarea social de las mujeres. Ha sido muy relevante identificar que, este asunto central en las luchas feministas no ha sido problematizado por parte de las académicas entrevistadas.
- c) Estas investigadoras siguen cumpliendo las tareas *tradicionales* en el hogar para sostener la reproducción de un modelo social que, probablemente, vuelve más agobiante su vida. La realización de estos trabajos las ha llevado por distintos caminos al momento de optar por la solución que consideran más adecuada.
- d) El trabajo académico tiende a ocupar el lugar del trabajo de cuidado. Ambos demandan jornadas que no fijan límites de tiempo, aunque el primero no implica un alejamiento de la esfera pública de quien lo realiza, la participación de estas mujeres en las IES implica una merma en el desempeño de las *labores del hogar*; en algunos casos demanda la presencia de otra persona que las realice, generalmente, otra mujer con menos escolaridad. Si únicamente las mujeres con mayor escolaridad pueden traspasar el espacio de las tareas domésticas, se corre el riesgo de reproducir las desigualdades de género.
- e) Continuar con el desarrollo profesional prevalece frente a las tareas de cuidado. Esto exige *ingeniárselas* para cumplir con los estándares de desempeño académico y suplir aquellos *deberes* que consideran propios. En ese sentido, la maternidad y los trabajos del hogar se observan como temas críticos, tanto en las teorías de género, como en los testimonios y es un asunto que debe abordarse a nivel institucional, es necesario dejar de

considerar que las soluciones a la crisis de los cuidados son una decisión personal.

- f) Al asumir sus tareas académicas en IES y en programas de posgrado en diversas áreas de conocimiento reconocen que enfrentan diversas exigencias laborales y profesionales que las obligan a redefinirse como mujer y como investigadora. Nash (2012) afirma que entre los factores que marcan la prevalencia de desigualdades sexo-genéricas en materia laboral se encuentra: “la elección del campo de estudio, los estereotipos [y] la demanda de horarios de trabajo más cortos o flexibles debido a la distribución desigual de los trabajos de cuidado” (313). Con respecto de estos últimos se hace evidente que mientras las mujeres han ampliado su rol tradicional restringido de madre/ama de casa para incluir el de trabajadora y profesionalista, en el caso de los hombres no se ha logrado un tránsito similar para incluir en su rol de trabajador/proveedor las tareas propias de los cuidados.

A partir de lo anterior, no solo reconocemos la importancia del punto de vista de las académicas, consideramos que este ejercicio narrativo, de alguna manera, incide en el proceso de reconfiguración identitaria. Al nombrarse investigadoras y mujeres, estas académicas se convierten en sujetos activos en la reconstrucción de sus quehaceres, pasiones y compromisos. Cabe señalar que nuestra participación en el equipo de trabajo no estuvo exenta de tensiones y reflexiones *propias* sobre las diferentes trayectorias en el campo de la investigación educativa, realizar esta indagación no solo implicó reconocer a colegas, pares, mujeres; exigió identificar cómo nos hemos apropiado de valores, discursos o pautas sociales, y que, de alguna manera, hemos sido reproductoras de desigualdades sexo-genéricas. Es ineludible aceptar que en el desarrollo de estas herramientas analíticas nos hemos posicionado ética y políticamente, al sostener una perspectiva como la del *punto de vista* también reconocemos la imposibilidad de que nuestro pensamiento sea neutral.

#### REFERENCIAS:

- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En Denzin y Lincoln (comps.) *Manual de investigación cualitativa, volumen III: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 343-360). Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Cabrera, D. (2014). El sujeto en la trama: biografía y poder en-clave posfundacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), pp. 1195-1220.
- COMIE. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Colina E., A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, vol. 33, núm. 132.
- Colina E., A. y Osorio M., R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. En Weiss (coord.) *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa* (pp. 97-120). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Miguel A., A. (2005). Los feminismos en la historia: el restablecimiento de la genealogía. En I. de Torres (coord.) *Miradas desde la perspectiva de género: Estudios de las mujeres*. (pp. 15-31). Madrid: Narcea.



- García Selgas, F. (1991). Prólogo 2. Reapropiación del discurso científico: las resistencias de lo fluido. En *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 19-32). Valencia: Cátedra.
- Gil, M., et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UNAM-A.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gómez, A. (1999). Es el sujeto feminista epistemológicamente relevante en la ciencia. *Política y sociedad*, núm. 30 (pp. 23-37). Madrid. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9999130023A/24827>
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (pp. 1-16). Nueva York: Routledge
- Laclau E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Morin, E. (2004). Inter-poli-trans-disciplinariedad, Anexo 2. *La mente bien ordenada* (pp. 147-167). Barcelona: Seix Barral.
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo, historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. Desafíos y perfiles. En N. K. Denzin y E. S. Lincoln (Coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa, Vol. II (pp. 11-198). Barcelona: Gedisa.
- Ortiz-Ortega, A. (coord.) (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. Documento de Trabajo. México: CONACYT- Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Piazzini, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos. *Geopolítica(s)*, vol. 5, núm. 1 (pp. 11-33). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/47553>.
- Pons, L. (Coord.) (2010). *Espacios autobiográficos e identidades académicas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas- Al Saber.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (pp. 97-124). México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.
- Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Santos, B de S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Olivé, L.; Santos, B., Salazar, C.; Antezana, L., Navia W., Tapia, L., Valencia, G., Puchet, M., Gil, M., Aguiluz, M., Suárez, J. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: Muela del Diablo-CLACSO-COMUNA-CIDES-UMSA.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vega, C. y Gil, S. (2003). Introducción. *Contra geografías: circuitos alternativos para una ciudadanía global*. En *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños, pp. 13-32.
- Weiss, E. (2003). Introducción. En Weiss (Coord.) *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa* (pp. 97-120). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.