

La experiencia vital
femenina en la academia
mexicana contemporánea.
Repensar el género en diálogo
desde la autoetnografía

SUSAN STREET
COORDINADORA



La experiencia vital femenina en la academia
mexicana contemporánea. Repensar el género
en diálogo desde la autoetnografía

305.40972
L158

La experiencia vital femenina en la academia mexicana contemporánea. Repensar el género en diálogo desde la autoetnografía / coordinadora Susan Street. -- 1ª edición. -- San Luis Potosí, San Luis Potosí, A.C. : El Colegio de San Luis ; Aguascalientes, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes ; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2025.

1 recurso en línea (páginas): fotografía e ilustraciones a color. -- (Colección Investigaciones) Incluye índice, bibliografía al final de cada capítulo y notas a pie de página

ISBN COLSAN (978-607-2627-50-5)

ISBN UAA (978-607-2638-15-0)

ISBN CIESAS (978-607-486-759-6)

1. Estudios de género - México 2. Mujeres - condiciones sociales y morales - México I. Street, Susan, coord.

Esta obra fue dictaminada por evaluadores externos a El Colegio de San Luis por el método de doble ciego.

Primera edición 2025

Fotografía de portada: Fortunada Velázquez

© Todos los textos son propiedad de sus autores

D.R. ©Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100
editorial.uaa.mx
libros.uaa.mx

D.R. © Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social
Juárez 87, Col. Tlalpan Centro
Alcaldía Tlalpan, C.P. 14000
Ciudad de México
www.ciesas.edu.mx

D.R. © El Colegio de San Luis
Parque de Macul 155
Fracc. Colinas del Parque,
San Luis Potosí, S.L.P., 78294

ISBN COLSAN: 978-607-2627-49-9

ISBN UAA: 978-607-2638-15-0

ISBN CIESAS: 978-607-486-759-6

Publicado y hecho en México

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

LA EXPERIENCIA VITAL FEMENINA
EN LA ACADEMIA MEXICANA
CONTEMPORÁNEA. REPENSAR
EL GÉNERO EN DIÁLOGO DESDE
LA AUTOETNOGRAFÍA

SUSAN STREET

COORDINADORA



ÍNDICE

Introducción <i>Susan Street</i>	9
Una trayectoria académica a contracorriente <i>Mercedes Blanco</i>	37
De cuando fui mutante-marginal del conocimiento en la Capital Zombi <i>Consuelo Patricia Martínez Lozano</i>	69
Autoetnografía, posicionamiento político y sororidades de género en la profesión académica <i>Oresta López Pérez</i>	127
Las huellas de mis mujeres y la educación superior <i>Marcela López Arellano</i>	175
Enhebrar la narrativa propia <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	221
¿Atenea o Hestia? Las diosas que han acompañado mi caminar académico <i>Yolanda Padilla Rangel</i>	267
La sororidad académica y el feminismo silencioso como experiencia de refugio subyacente a la postura de resistencia al neoliberalismo mexicano <i>Susan Street</i>	317

INTRODUCCIÓN

SUSAN STREET
(CIESAS-Occidente)

...Todas las *almas* creativas de quienes se hayan sentido sofocados por intentos ajenos por disciplinar el conocimiento –o la creatividad en cualquiera de sus formas– quieren encontrar un camino más libre para recibir el conocimiento, para respirarlo y para producirlo. Y cuando ocurre un encuentro de estas mentes, cuerpos y almas, fluye una energía maravillosa. El poder y la belleza interminables en estos encuentros creativos, y la siempre presente posibilidad de toparse con compañeras y compañeros de viaje es lo que me ha sorprendido más, de mil maneras humildes a la vez que enriquecedoras.
Richa Nagar¹

QUIÉNES SOMOS

El origen del grupo de mujeres académicas que produjimos este libro se dio en una comida en San Luis Potosí cuando tres de nosotras

¹ Entrevista con la feminista Richa Nagar (Universidad de Minnesota, Estados Unidos) sobre una escritura colaborativa que cruza fronteras activistas y académicas (Nagar, 2016). Traducción propia.

comentábamos lo interesante que sería juntarnos en un seminario para compartir experiencias con la perspectiva autoetnográfica. Esto, porque sabíamos de los seminarios de Mercedes Blanco² y de Yolanda Padilla,³ además del mío,⁴ en los que estuvimos trabajando con metodologías narrativas, biográficas y autoetnográficas. Las redes compartidas también facilitaban la comunicación entre varias de nosotras: los congresos de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación (Somehide), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí (RIESLP), y del Seminario Permanente CIESAS-INAH-UBC Memoria Ciudadana.⁵

De manera simultánea, pero por separado, varias de nosotras empezamos a compartir la perspectiva autoetnográfica con estudiantes de posgrado y a organizar eventos con ellos, donde destacan Oresta López, del Colegio de San Luis (Colsan); Silvia Bénard, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y Norma Georgina Gutiérrez Serrano, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En mayo de 2018 se dio la primera defensa de una tesis doctoral (Luévano, 2018) en la UAA, en la que fuimos sinodales Yolanda Padilla y su

² Mercedes Blanco ha dirigido el Seminario Permanente de Investigación Narrativa desde 2014 en el CIESAS-Ciudad de México, y ha estudiado la conformación de los campos de autoetnografía en países como Inglaterra, Canadá y Estados Unidos (Blanco, 2011). Ella ha participado con sus colegas de dicho seminario en el International Congress of Qualitative Inquiry (ICQI) que se celebra cada año en mayo en la ciudad de Urbana, Illinois; gracias a la recomendación de Blanco, presenté una ponencia en este congreso en mayo de 2016 (Street, 2016).

³ En la Universidad Autónoma de Aguascalientes se venían reuniendo tres académicas para lograr una publicación sobre sus trayectorias en la universidad: Silvia Bénard, Laura Padilla y Yolanda Padilla (2018).

⁴ El Seminario de Escritura Autoetnográfica “La Ovularia”, que coordiné desde CIESAS-Occidente con siete mujeres jóvenes desde 2016 hasta 2020, buscó crear un espacio colegial donde podíamos escribir e intercambiar pequeños ensayos sobre las experiencias personales en el activismo y la academia. ¿Cómo hacer ciencia (en tiempos neoliberales) desde el pensamiento crítico, siendo mujer, madre, activista e investigadora?

⁵ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad de Baja California. Seminario dirigido por María Teresa Fernández Aceves y Julia Preciado Zúñiga desde 2008.

servidora, junto con Kris Tilley-Lubbs (2017) y la directora de tesis, Silvia Bénard.⁶ Otro antecedente tuvo lugar en febrero de 2017, cuando Norma Georgina Gutiérrez nos invitó a Oresta López y a mí a realizar un “diálogo autoetnográfico” ante un público de estudiantes y profesores de posgrado reunidos en un coloquio dedicado a las narrativas.⁷ Asimismo, como coordinadora general del proyecto Fomix Jalisco del CIESAS (2011-2014),⁸ invité a Gutiérrez a participar como asesora y conferencista especialista en las redes como productoras del conocimiento; ella tomaría la iniciativa para gestar la publicación del libro digital de narrativas personales de quienes participamos en dicho proyecto (Street, 2015).

Entonces, el grupo de académicas que llegamos a ser autoras de este libro resultó de la convergencia de intereses temáticos en el cruce de nuestras redes académicas a la hora de reuniones en seminarios, coloquios y congresos. Para la primera reunión del proyecto inicial, organizada por Yolanda Padilla, que se realizó en la UAA en mayo de 2018, invitamos especialmente a otras dos investigadoras que trabajan con perspectiva de género, noveles en la indagación narrativa autoetnográfica: Marcela López Arellano, de la UAA, y Consuelo Patricia Martínez Lozano, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Una vez convocadas las ocho mujeres para este proyecto, intitulado “Género, trayectorias académicas y las instituciones de educación superior”, con la coordinación general en manos de quien escribe esta introducción, decidimos dividir el proyecto en tres seminarios espaciados en el tiempo

⁶ Bénard y Tilley-Lubbs han colaborado en la formación de estudiantes en México y Estados Unidos. Véase Tilley-Lubbs y Bénard (2016).

⁷ Conversatorio sobre narrativa y autoetnografía con Oresta López y Susan Street, “Diálogos autoetnográficos. Posibilidades metodológicas de la autoetnografía en las Ciencias Sociales”, como parte del Seminario “Biografías, historias y relatos de vida: espacios de encuentro con la interculturalidad”, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Posgrado de Pedagogía FES-Aragón y UPN-Hidalgo. Cuernavaca, Morelos, 24 de febrero de 2017. (Véase la publicación resultante, Gutiérrez y Oropeza, 2020).

⁸ Con el aval del CIESAS, como directora regional de la Unidad Occidente del CIESAS, y en respuesta a una convocatoria de Fondos Mixtos Jalisco por diseñar una institución pública que desarrollara metodologías trasdisciplinarias para articular las ciencias entre sí y con otros saberes técnicos y tecnológicos.

para organizar un proceso colectivo de escritura de un libro. Y en algún momento del proceso surgió el apodo de las Ocho.⁹

Podemos resumir diciendo que fueron tres pertenencias las que nos marcaron desde un principio, y que nos mantuvieron comprometidas en la producción de este libro: una carrera académica con estudios de doctorado, una trayectoria profesional consolidada como profesoras investigadoras en instituciones de educación superior y posgrado, y la dedicación a temáticas que involucraban mujeres, maestras, intelectuales y estudiantes, muchas veces participantes en movimientos sociales. Además, compartimos la afinidad de pensar la autoetnografía como metodología para abordar las implicaciones subjetivas necesarias en la selección de temáticas y problemáticas de investigación. La aspiración autoetnográfica nos abriría irremediablemente a los debates sobre el lugar de las subjetividades (las emociones, los afectos e intereses personales) en la investigación. Esto nos llevaría a algunas a considerarnos cada vez más “contadoras de historias” bajo el imperativo de la honestidad, en lugar del cometido de la verdad histórica.¹⁰

Nuestro deambular autoetnográfico generó dificultades diversas que nos implicaron proceder pasito a pasito y a manera de ensayo y error: para las mujeres formadas en la disciplina de la historia, no fue fácil atender y resolver el reto de contar historias como lo exige la investigación narrativa. Para otras, lo más complicado fue dejar atrás la escritura en tercera persona para abrazar una nueva escritura en primera persona. Y para otras implicó abandonar hábitos disciplinarios cómodos aunque aprendidos con mucho esfuerzo. ¿Qué hacer ante una voz íntima que rompía los usos y costumbres que obligaba la norma de la

⁹ Durante el segundo seminario celebrado en el Colsan en febrero de 2019, lamentamos la salida de Silvia Bénard del grupo de las Ocho, a quien le agradecemos sus aportaciones durante los primeros dos seminarios. Ha sido muy importante para el incipiente campo de la autoetnografía en México el libro editado y traducido por ella (Bénard, 2019), que contiene artículos pioneros de autores estadounidenses sobre el enfoque autoetnográfico. Pocos meses después de la salida de Bénard, volvimos a ser ocho mujeres porque hubo una maravillosa oportunidad de incorporar a María Teresa Fernández Aceves, historiadora de mujeres y del género, durante el tercer seminario en octubre de 2019 en el CIESAS-Occidente. Los comentarios a cada una de nosotras que realizó Teresa Fernández fueron muy apreciados por todas.

¹⁰ Para una introducción a los debates del campo de la autoetnografía, véase Ellis, Adams y Bochner (2019).

objetividad; qué hacer ante los tabúes institucionales al centrar la trayectoria en los momentos significados más por la subjetividad que por la objetividad? La invitación era lanzarse a lo desconocido y resolver las tensiones y las dudas a la hora de compartir nuestra escritura.

EL SEMINARIO

En la primera sesión realizada en la UAA, en mayo de 2018, gracias a los buenos oficios de Yolanda Padilla, nuestros primeros aprendizajes e intercambios como grupo tuvieron lugar al ofrecer Mercedes Blanco (CIESAS-Ciudad de México) una conferencia acerca de la autoetnografía como campo de estudio, y Street, una charla sobre la parte de su trayectoria dedicada a la reflexión autoetnográfica. Bénard nos guio en un ejercicio práctico de escritura sobre “algún vínculo importante en nuestras trayectorias académicas”. Y nos llevamos la tarea de redactar una primera versión sobre cómo pensamos la trayectoria en relación con la problemática del género en las IES, es decir, en nuestras instituciones mexicanas.

Gracias a Oresta López nos reunimos en febrero de 2019 en El Colegio de San Luis, A.C., para la segunda sesión del seminario. Habíamos leído con anticipación las primeras versiones de la reconstrucción autoetnográfica de las trayectorias académicas, así que durante dos días reunidas, cada quien expuso lo suyo, y escuchamos los comentarios asignados a dos de nosotras, para luego abrir el foro a las sugerencias de las demás. Antes habíamos decidido no abrir nuestras sesiones del seminario a un público más amplio; la idea era respetar la confidencialidad entre nosotras ante la probabilidad de temas considerados privados, por lo menos en esta etapa del proyecto.¹¹

¹¹ Carolyn Ellis (1995: 3-10) es tal vez la autora que ha dedicado mucho tiempo a discutir este aspecto ético de la autoetnografía, que tiene que ver con el cultivo de la memoria personal a la vez que con la articulación de esta memoria con la reconstrucción de contextos socioculturales que logren situar adecuadamente —respetando a los involucrados— lo personal en lo cultural y viceversa. Véase Ellis (2009) y Richardson y Adams (1995) para una discusión de los criterios para revisar y reescribir sobre lo ya escrito y publicado, que ilustra, por ejemplo, cómo desde la autoetnografía se puede reflexionar sobre una trayectoria laboral.

Y finalmente, en octubre de 2019, la tercera y última reunión tuvo lugar en las instalaciones del CIESAS-Occidente, en Guadalajara, Jalisco. Ahí repetimos una dinámica similar de lecturas de cada texto comentado por una colega, con una alegría adicional por la presencia de un ojo crítico de lujo, la historiadora de género y de mujeres María Teresa Fernández Aceves, quien preparó un comentario por escrito sobre cada uno de los siete capítulos en revisión. La discusión colectiva se centró en nuevas sugerencias a cada autora, con una atención explícita a los contenidos en común y al reto de tejerlos para la versión final. Contamos en ese entonces con la relatoría realizada por la pasante de licenciatura en antropología de la Universidad de Guadalajara, Tania Fernanda Aguilar Silva, relatoría que nos ha servido a cada una para pulir capítulos antes de entregar la versión final en diciembre de 2019. Y la utilidad inesperada de esta relatoría resultó ser un salvavidas contra el olvido por una razón nunca imaginada: la pandemia del Covid-19 en marzo de 2020 nos atravesó durante los siguientes dos años y agregó múltiples complicaciones a la vida cotidiana laboral y familiar de cada una. En este contexto de pandemia, asumo lo excesivamente tardado que fue la preparación del manuscrito de libro y la escritura de esta introducción.

Es así como la referencia al diálogo en el título de este libro se arraigó en cada una de las tres reuniones del seminario; en cada sesión, revisamos las lógicas de producción de la trayectoria académica, las lógicas dialogadas de escritura autoetnográfica y las reflexiones compartidas sobre las condiciones de género vividas en los contextos institucionales. Tuvimos, entonces, una doble dinámica al generar nuestra escritura de los capítulos para este libro: una referida a la retroalimentación entre nosotras sobre los esquemas para pensar la conjugación temática de la trayectoria académica, el género y las IES, y otra dinámica que consistió en compartir la reflexividad sobre los procesos de introspección e inmersión subjetiva requeridas por la autoetnografía al rescatar nuestras historias personales articuladas con las institucionales.

La posibilidad de estrechar los vínculos entre nosotras se dio en Aguascalientes y San Luis Potosí por las aportaciones de las asistentes de investigación con estudios de posgrado: en la UAA, María Guadalupe Contreras Cervantes y Susana Valdez de Alba, y en el Colsan, Adriana

Zavala Álvarez, Jennifer Eckerly Goss y Fortunata Velázquez, a quienes agradecemos su apoyo logístico y fotográfico, y también sus sugerencias críticas a los textos en discusión. Tanto Yolanda Padilla como Oresta López supieron promover el proyecto en sus instituciones; la UAA y el Colsan aportaron fondos suficientes para financiar el hospedaje y los viáticos, un par de comidas y de cenas que mucho contribuyeron a conocernos más y formar un vínculo entre las Ocho, que antes no existía. Y cómo no olvidar el *tour* que nos dio otra estudiante de posgrado del Colsan, Andrea Moctezuma Balderas, por la exposición sobre la escultura de Leonora Carrington.¹²

Hay que celebrar especialmente que los vínculos que creamos durante estos dos años de relación inicial “en presencia” se fueron ampliando para involucrar una dimensión de afecto que se plasmó en un chat en WhatsApp, donde compartimos cantidad de información relevante para las luchas de las mujeres y los eventos en los que fuimos involucrándonos. Viene al caso una cita de Rita Segato, una autora multicitada durante nuestro seminario:

Mi feminismo es un feminismo de la amistad, un feminismo de los vínculos que vamos trabando a lo largo de la vida; es un feminismo del día a día, del cotidiano. El mundo que imagino como un mundo agradable es un mundo sin hegemonía, sin que ninguno de los mundos y de las propuestas dominen sobre las otras, es un mundo suelto, radicalmente plural, sin los imperativos de las vanguardias, un lugar donde diferentes formas de felicidad, realización, satisfacción y bienestar puedan existir sin agredirse mutuamente.¹³

¹² La exposición comenzó en marzo de 2018 en el Centro de las Artes de la ciudad de San Luis Potosí, tal como fue reportado ese día en *Pulso. Diario de San Luis*, consultado el 15 de junio de 2023 (<<https://pulsoslp.com.mx/cultura/especial-la-imaginacion-de-leonora-carrington-fotogaleria/790880>>).

¹³ Rita Segato, en entrevista con Astrid Pikielny: “Es un equívoco pensar que la distancia física no es una distancia social”, *La Nación*, 2 de mayo de 2020, consultado el 6 de junio de 2022, en <<https://www.lanacion.com.ar/opinion/biografiarita-segato-es-un-equivoco-pensar-que-la-distancia-fisica-no-es-una-distancia-social-nid2360208?fbclid=IwAR3v6Vq78HzoWwEXCRMAfHo2X-geZpzhG-MhcIV2tfFqAlaHtQEoisqlVZow>>.

FIGURA 1.

LAS INTEGRANTES DEL GRUPO DE LAS OCHO: CONSUELO PATRICIA MARTÍNEZ, NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ, ORESTA LÓPEZ, SILVIA BÉNARD, MERCEDES BLANCO, MARCELA LÓPEZ ARELLANO, YOLANDA PADILLA Y SUSAN STREET. EL COLEGIO DE SAN LUIS, A. C., FEBRERO DE 2019.



FIGURA 2.

PUÑOS Y PULSERAS ARTESANALES CHIAPANECAS DE LAS MUJERES DEL GRUPO DE LAS OCHO, CON TRES MANOS ADICIONALES DE ADRIANA ZAVALA, JENNIFER ECKERLY Y FORTUNATA VELÁZQUEZ, DURANTE LA REUNIÓN DE LA SEGUNDA SESIÓN DEL SEMINARIO EN EL COLSAN, FEBRERO DE 2019.



NUESTROS INTERESES DE INVESTIGACIÓN EN LA CONVERGENCIA QUE FUE EL SEMINARIO

Durante el proceso de escritura que terminó a finales de 2019, pausado con propuestas socializadoras de los textos, ideamos espejos diversos que facilitaron nuestra comunicación entre pares como compañeras formadas en las ciencias sociales mexicanas. Y en el reto para dar forma y sentido a nuestra trayectoria académica y plasmarla en el papel, a la vez que dialogarla entre nosotras, nos fuimos aclarando los términos y los conceptos específicos que serían claves para nuestra reflexión inducida por la reflexión autoetnográfica. Ante el desafío de pensar las relaciones del género aplicadas a nuestra formación de profesoras investigadoras y a la institucionalización de nuestras prácticas en la academia mexicana, quiero primero aclarar que de ninguna manera fuimos un grupo compacto por convergencias ideológicas; no todas compartimos posturas feministas, pero mínimamente sí reconocimos un acuerdo implícito de que el género nos incumbía. Ciertamente, varias mujeres del grupo se dedicaban expresamente a estudios de género; mientras otras, solamente de pasada, se sentían aludidas, e inclusive algunas consideramos que en la academia se disfruta de relaciones de género más o menos equitativas en comparación con otros sectores. Ante esta variedad de experiencia teórica y de posturas políticas en el grupo, se tomó la decisión de compartir lecturas sobre el género sin elaborar un marco teórico explícito por adaptarse en nuestros proyectos individuales de escritura.¹⁴ Tampoco adoptamos criterios específicos para abordar la trayectoria académica, ya que dimos por hecho que cada una de nosotras había pasado muchos años construyéndola en la práctica; por ello, cada quien decidiría de qué manera escribir sobre las experiencias habidas y la manera de comunicarlas como narrativas personales.

Es decir, como historiadoras, antropólogas, sociólogas y una psicóloga, habíamos hecho investigación científica desde la disciplina respec-

¹⁴ De ahí cada autora incluye en la bibliografía respectiva las referencias explícitas al género o a las historias de las mujeres que consultaron para la escritura del capítulo.

tiva;¹⁵ para este libro, tocaba hacer investigación narrativa basada no en un problema de investigación, sino en una pregunta para ser indagada de manera introspectiva a la vez que arraigada en determinadas discusiones conceptuales sobre temáticas específicas. Entonces, las opciones interpretativas se ampliaban a considerar cómo acercarse a la memoria personal y colectiva, cómo recrear fragmentos autobiográficos, de qué manera interrogar la propia subjetividad y analizar los modos de implicación personal en las temáticas investigadas. Si hablamos de narrativas personales es porque cada una de nosotras *compuso la trayectoria académica propia*,¹⁶ y por ende, también decidió cómo escribir sobre ella, cuáles etapas explorar, qué sucesos marcar como importantes, cuáles voces registrar, e infinidad de otros aspectos que incorporar, como si usar o no alguna metáfora, si estructurar el texto en capas con sus propios ritmos y señales. Digamos que estas cuestiones se refieren al *auto-* de *autoetnografía*, mientras que, por su parte, el abordaje etnográfico trae a cuenta otras dimensiones referentes a las condiciones estructurales que impactan lo que se observa de los contextos culturales y sociales, cuáles categorías deconstruir y reconstruir desde una nueva mirada. Aquí valen las discusiones académicas y las perspectivas intelectuales en las que una participa, que también se explicitan a veces para cuestionarlas, a veces para contextualizar las historias que se quiere contar.

Fue nuestro interés dejar abierta la gama de posturas y de posicionamientos posibles tanto ante la situación institucional específica de cada una como ante los aprendizajes guiando las decisiones sobre los rumbos, los temas, las posturas que tomar al realizar proyectos de investigación en las ciencias sociales y en las humanidades. Hemos aprendido que

¹⁵ Cinco de las siete cuentan con estudios doctorales en ciencias sociales; de ellas, con especialización dos historiadoras, una antropóloga y una en estudios de población; y dos con estudios doctorales en educación. Dos mujeres se titularon en el CIESAS-Occidente, una en El Colegio de Michoacán, una del DIE-CINVESTAV, una de la UAA, una de El Colegio de México y una en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard. Y la experiencia en las maestrías y licenciaturas cubren una buena gama de instituciones mexicanas: El Colegio de Frontera Norte, la UABC Mexicali, el TEC de Monterrey, el Instituto Mora, la Flaco, ENAH, Universidad Iberoamericana. (Véase el anexo con datos básicos de las autoras de los capítulos del libro).

¹⁶ Tomo prestado el verbo en el título del libro de Mary Catherine Bateson (2001): *Composing a life*.

cada trayectoria académica femenina se inserta en determinadas coordenadas institucionales con distintas historicidades, que necesariamente contienen y efectúan violencias institucionales de género de grados y dimensiones diversas.¹⁷

Vale decir, no obstante, que nuestras trayectorias académicas se contextualizan por procesos más generales que compartimos, como serían los procesos de profundización de políticas educativas y científicas neoliberales desde los años ochenta hasta la actualidad. El libro se sitúa durante estos casi cuarenta años cuando las mujeres hemos incrementado nuestra participación como docentes e investigadoras en las IES, y en el Sistema Nacional de Investigación, al que hemos pertenecido todas las autoras. Nuestras carreras se hicieron en una apertura (limitada, desde luego) de las IES hacia las mujeres en los concursos por plazas definitivas, condiciones institucionales ahora inexistentes para las mujeres que terminan sus estudios doctorales durante esta segunda década del siglo XXI.

Otros procesos generales durante los años en que ejercimos las tareas académicas se refieren al incremento de las violencias de género a lo largo y ancho del país, a través de aumentos vertiginosos de los feminicidios y las desapariciones de hombres y mujeres, al lado de la intensificación de luchas de las mujeres por conquistar mayores derechos humanos y por una mejor socialización de marcos legales de equidad de género en las instituciones gubernamentales federales y estatales.¹⁸

¹⁷ Como antecedente mexicano de este libro, véase la tesis doctoral de Eugenia Martín Moreno (2013), que aborda las experiencias de cinco mujeres académicas en la Ciudad de México, donde destacan las temáticas de la doble jornada (laboral y doméstica) y de la salud, tomando en cuenta la cultura del género en las IES. Hay otro texto que da por sentada la existencia de la violencia de género en las IES, contra estudiantes de posgrado en la Universidad de Guadalajara; las autoras optan por no entrar directamente al tema, sino por un camino lateral, pues piden relatos autobiográficos sobre “recuerdos de castigos escolares”, a modo de suscitar las experiencias de mujeres y hombres y así interrogar la memoria individual y colectiva. Véase Gutiérrez y Martínez (2019). Para una aproximación general al tema del género en las IES, véase Palomar (2017).

¹⁸ Oresta López ha dirigido investigaciones y coordinado diplomados desde el Laboratorio de Investigación en Género, Interculturalidad y Derechos Humanos (LIGIDH) en el Colsan a partir de mayo de 1917. Fue notable su proyecto diplomado “Construcción de políticas para la igualdad y la no discriminación para formadores de docentes”, que involucró representantes de todas las normales públicas y privadas de México, a finales de 2020. Me tocó participar como asesora del proyecto para la región occidente del país.

LAS DIMENSIONES CRONOLÓGICA Y GENERACIONAL EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Esta dimensión cronológica, nunca ausente de una trayectoria por definición, aparece de distinta manera –con diferentes significados– en cada uno de los siete capítulos. Desde luego, hay una lógica cronológica en el tiempo histórico gracias a los procesos genéricos de la edad de las personas, de jóvenes a adultos a mayor de edad, lo que se traduce en las etapas, también genéricas, de formación como profesoras-investigadoras (hacia mayores niveles de escolaridad y de profesionalización: de asistentes de investigación a asociados A, B, C y a titulares A, B, C y a eméritos). Estas lógicas cronológicas son pautas estructurantes del personal académico en las IES, a la vez que son lógicas afectadas por las relaciones de poder en las IES, que son indisociables de las relaciones desiguales de género.¹⁹

La dimensión generacional nos divide fácilmente en dos generaciones: algunas somos las maestras y directoras de tesis de las otras, pero todas tenemos más de veinte años con una plaza definitiva, y otras tenemos más de treinta años de antigüedad en nuestras instituciones, situación que es una respuesta al hecho de que buscamos conformar un grupo de académicas con suficiente trayectoria; trayectorias que obedecen las categorías de maduras, consolidadas, sólidas, con evidencias múltiples de ello. El aspecto generacional también influye en quiénes de nosotras tuvimos la oportunidad de formarnos en la maestría y el doctorado en la teoría de género debido a que las convocatorias curriculares

¹⁹ En la primavera de 2023, cuando se termina de revisar la introducción y se conforma el índice del manuscrito, se publicó un libro que ha generado debates y discusiones sobre justamente estas relaciones de poder en las instituciones académicas. Véase Viaene, Laranjeiro y Tom (2023); y para una crítica de este capítulo de libro, desde una perspectiva marxista, Dávalos (2023). Este libro, *Sexual conduct in Academia*, se enfoca explícitamente en el acoso sexual, el sexismo y la misoginia en las IES en diferentes partes del mundo, propósito que no concuerda con la intencionalidad de nuestro libro. No por eso no estaríamos de acuerdo con las que escribieron el prefacio, Ives y Bartos (2023: xvi), al afirmar que: “Sin distinguir entre las disciplinas, o los sitios (institucionales), quienes se identifiquen como mujeres en la academia son exigidas no solamente a lograr un nivel de excelencia (en la producción académica), sino también a desenvolverse portando con una armadura gruesa para llevar a cabo sus tareas profesionales” (Traducción propia).

sobre el género tardaron en generalizarse en México, punto que recalca Mercedes Blanco al hablar del primer posgrado dedicado a la perspectiva de género ofrecido por El Colegio de México.

La mayoría de nosotras nos fuimos acercando a la categoría del género en la medida en que las investigaciones mismas lo requerían, al irnos abriendo hacia el fenómeno de la feminización de las profesiones, ya sea el magisterio de educación básica, ya sea de la carrera universitaria. Nuestros momentos particulares de puertas que se abren al género son entendibles en el contexto de cada quien, de acuerdo con el interés de cada quien al interpretar sus historias de volverse académicas. Una de nosotras buscó expresamente un posgrado en género y encontró un solo programa sobre el género disponible (Blanco); otras tres incorporaron la categoría del género en su investigación de tesis doctoral en las ciencias sociales (López Pérez, Martínez y López Arellano); para otra, la autoetnografía la empujó a explorar por qué había sobredimensionado a los sujetos masculinos en una profesión mayormente femenina (Street), y otras optaron por realizar investigaciones sin teorizar expresamente al género (Padilla y Gutiérrez).

Señalo estas dimensiones cronológica y generacional que nos asemejan y nos diferencian; no obstante, no las empleo para ordenar la secuencia de los capítulos. Para esto, me remito nuevamente al título del libro, sobre todo a la frase de “experiencias vitales femeninas”.

LAS EXPERIENCIAS VITALES FEMENINAS DE LAS OCHO

El título del libro se centra en “la experiencia vital femenina” porque creo que estas tres palabras juntas ponen el énfasis en las formas de la trayectoria que enmarcan los significados individuales particulares de estas siete mujeres, al dialogar sobre el género en las IES desde miradas autoetnográficas.²⁰ Entiendo que esta frase de “la experiencia vital fe-

²⁰ Al utilizar el término *experiencia* se toma en cuenta el texto importante de Joan Scott (2001: 49-50), en donde afirma que “necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición

menina” llama la atención a las formas resignificadas de trabajo académico gracias a la reflexividad aplicada a algún suceso interior o exterior, mientras que el término de *trayectorias* pretende abarcar tiempos cronológicos largos que estarían definiendo etapas y subetapas según algún criterio particular. Hablar de “experiencias vitales femeninas” de las autoras de este libro parece sincronizarse con el enfoque autoetnográfico en la medida en que éste no se agota en la autobiografía por sí misma, sino que se privilegia la relación persona-sociedad o individuo-cultura. Nuestro foco de atención reside en los procesos personales historizados con atención al género, y por ello analizados en o tejidos con los contextos institucionales de una trayectoria.

Durante el proceso de los tres seminarios fuimos resignificando las condiciones de género que impactan nuestra participación institucional; aprendimos de las experiencias de cada una, fortalecimos los vínculos entre nosotras, reconocimos en grados distintos nuestras diferencias de clase y de generación al contemplarse distintas posturas políticas y distintas formas de asumirse feminista. Algunas aprendimos a identificar la violencia institucional cuando antes habíamos apropiado una interpretación más ingenua basada en las “oportunidades de igualdad”. Otras profundizaron las miradas hacia los vínculos particulares con los mentores importantes durante la formación, descubriéndose al elaborar nuevas narraciones. Todavía otras se fueron percatando de procesos subversivos anteriormente ausentes en los discursos sobre las bondades institucionales ofrecidas a las mujeres para avanzar laboral y profesionalmente.

Vale la pena ahora acercarnos a los sentidos implicados por cada autora; “la experiencia vital femenina” puede referirse a un momento de catarsis, a una sensación de euforia, a una toma de consciencia, a un cuerpo cansado, a un desequilibrio entre la familia y el trabajo, a un trayecto particularmente amargo, al reconocimiento de errores cometidos o a sentir emociones fuertes, etc. Aclaro que esta frase de “la experiencia vital femenina” emergió al preparar esta introducción, razón por la cual

la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento”.

las narrativas personales no la incorporan de forma expresa. Este hecho es nuestro motivo para invitar a los lectores a elaborar sus propias percepciones al seguir las pistas y a deshebrar las tramas que cada autora va dejando para ustedes. ¿Hasta qué punto ven ustedes la marca del género en las experiencias vitales de estas autoras, y ¿cómo la relacionan con su propia experiencia en las IES?

RESÚMENES DE LOS SIETE CAPÍTULOS

El libro se inicia con el texto de Mercedes Blanco por varias razones: Blanco es una autora pionera en el campo de la autoetnografía en México;²¹ su Seminario Permanente de Investigación Narrativa es la experiencia con mayor duración entre los encuentros de este tipo. El ensayo de Blanco es una muestra excelente de una de las herramientas narrativas de la autoetnografía: el uso de la metáfora para denotar el sentido que ella da a su trayectoria por las instituciones que la formaron. Otra razón es este dato, también pionero: Blanco narra su participación en una marcha feminista en el Distrito Federal en los años setenta. Comienza el capítulo ejemplificando las lecturas de estos años setenta que más le impactaron. El título del capítulo da la clave para comprender la experiencia vital femenina que, en este caso, se convierte en hilo conductor principal: su caminar por las IES mexicanas con temáticas poco apreciadas —a contracorriente—, lo que en momentos decisivos le permite trazar y subrayar las ideas que definen los grandes movimientos de mujeres de la etapa histórica, lo que informa todas nuestras trayectorias académicas. El destacar ciertas experiencias a contracorriente, que ve como puntos de quiebre en su carrera profesional, ilustra su encuentro con el machismo y la verticalidad institucional del gobierno, lo que la llevó a considerar una vida en la academia, una academia en la que no cedió batallar como un salmón a contracorriente por abrir nuevos campos de investigación. Con referencia al seminario iniciado en 2014 con orientación hacia la autoetnografía, Blanco admitió que “mi sensación es que

²¹ Véase M. Blanco, *Autoetnografía en México. Ocho narrativas de mujeres*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

me he sentido, como hace ya bastantes años, cuando los estudios de la mujer empezaban su tenaz lucha por formar parte del currículo universitario: sí, adivinaron, otra vez los salmones nadando denodadamente –en principio simplemente para sobrevivir– para remontar las fuertes corrientes contrarias”. Y finalmente, la escritura de Blanco proyecta un sentido de humor muy fino para tapizar con flores lo que podríamos comprender que ella vivió como tragos amargos y frustraciones insoportables. Mercedes Blanco instituye en su capítulo uno de los recursos de la autoetnografía que todas usamos en nuestra escritura narrativa: la práctica de traer al texto (en cursivas) las conversaciones y diálogos de algún momento pasado relevante a la discusión, ahora reconstruidos a efecto de mostrar cómo el suceso se haya quedado registrado en la memoria.

Consuelo Patricia Martínez Lozano,²² como Mercedes Blanco, elabora la reflexividad autoetnográfica al profundizar en momentos especiales (de vínculos, relaciones y contextos) de su experiencia formativa en la maestría de uno de los centros públicos del Conacyt en el noroeste del país durante los años ochenta. Martínez nos deleita con un discurso teórico sobre el género y el poder en las IES, de tal modo que sabemos ahora cómo funcionaba la sociedad patriarcal durante las últimas décadas del siglo XX, y también durante el nuevo milenio del siglo XXI. A la vez, esta visión de la autora le permite argumentar un posicionamiento “feminista y decolonial” al reconstruir la experiencia de mujer aprendiz en la academia, lo que ella resignifica con la categoría del *ser mutante-marginal en la Capital Zombie*. Aparece nuevamente una metáfora que ofrece una perspectiva para observar este autorretrato, y que es empleada por Martínez con una escritura repleta de risas irónicas, con el humor de quien logra ponerse a salvo de una experiencia marcada por una violencia institucional encarnada en relaciones desiguales de género y poder. Esta descripción del humor femenino nos da una pista para identificar la experiencia vital femenina de Martínez; en sus propias palabras: “Como población marginal, subalterna, las mujeres *humorizan* en términos de la ironía, como armas de las débiles. Son más propensas a reírse de sí mismas. Hay detonantes celebratorios, alegres,

²² Desde la escritura de este libro, y sobre la temática del seminario que la generó, véase Martínez (2021 y 2022) y Martínez y Solís (2019).

no de competencia, en la forma de divertirse de las mujeres. No se trata de humillar, se trata, en todo caso, de resistir ante el poder trasladándolo a lo risible”.

En el tercer capítulo volvemos al centro del país, porque es ahí donde Oresta López tuvo sus primeras experiencias como activista de la izquierda formada en una familia del magisterio; su padre fue maestro rural en Pachuca, Hidalgo. Esta autoetnografía transcurre a lo largo de la vida, desde la niñez hasta la actualidad académica de la autora en un centro público de investigación del Conacyt en San Luis Potosí. En sus palabras: “Desde el concepto más reciente de la pluralidad del sujeto, me aproximo a explorar ese tejido de intersecciones que emergen en mi narrativa: de mujer, investigadora, madre, maestra rural, maestra urbana, activista y feminista”. En ese tejido de intersecciones la vemos guiarse desde su autoimagen interior de *sujeto heroico* (al que aplicaba al magisterio democrático), mostrando sin cesar movimientos continuos a la vez que cambiantes hacia la búsqueda por la justicia social en el país. López destaca los sucesos inesperados que interrumpieron años de participación política en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), sucesos que la lanzaron a nuevas aventuras donde va profundizando los vínculos con amigas, con mujeres-colegas, con militantes, desde un profundo sentir de la sororidad. Y desde una plaza académica, la vemos emprender proyectos de cada vez mayor envergadura para dar la cara ante la violencia de género en las instituciones educativas. Este recorrido sintético de su carrera académica y sus procesos subyacentes de heroísmos imaginados (que la autoetnografía se encarga de desmitificar) ilustra bien la potencia de una experiencia vital femenina cuando se combinan el uso de fragmentos autobiográficos con el cuestionamiento de las categorías que nos mueven y luego dejan de movernos.

Marcela López Arellano aprovecha su formación como historiadora, y su dedicación laboral a los archivos en Aguascalientes, para traer al presente a la abuela y a las tías, recreadas con el prisma de la memoria familiar. Ésta abre López Arellano como si fuera un acervo de recuerdos guardados por otras personas de la familia, a las que hace preguntas y crea diálogos imaginarios que especulan a manera de dar las respuestas. Marcela explica cómo entiende “las huellas de sus mujeres”: “Pensar en

mi linaje femenino me ha permitido descubrir las huellas de mujeres que me marcaron, y al adentrarme en sus espacios y los procesos a lo largo del tiempo, su pensamiento, sus decisiones, sus límites y trasgresiones, he podido verme de frente a ellas y he comenzado a entender mis decisiones”. La autora muestra con destreza dotes de biógrafa de mujeres²³ al contextualizar la vida de la abuela –con sus maestras y amigas–, con historias que sugieren que militaba en el catolicismo social de la época, siendo cristera ante el anticlericalismo de Carranza y Calles. López Arellano recorre también los episodios más relevantes que le tocó compartir con las tías; éstos, en función de lo que más le inspiraba la curiosidad hacia quien lograra estudiar fuera del terruño –y más allá que la Escuela Normal del Estado–, hasta hacerse profesionistas con carreras universitarias en la capital de México. Estas trasgresiones de las tías fueron encarnadas en la autora a joven edad; ella relata cómo las tomaba muy a pecho al reflexionar sobre la tendencia conservadora de la familia original. Me parece que la experiencia vital femenina que ofrece este texto es la convicción de la autora de que ella llegaría a descubrirse a sí misma al estar interrogando a sus antepasados femeninos con las herramientas del oficio de historiadora. Estas herramientas se reflejaron en los múltiples espejos que ella encontró al mirarse (en los vínculos familiares) con un ojo de historiadora y otro de autoetnógrafa, para lograr una tensión productiva muy interesante.

En este quinto capítulo seguimos con el tema sutil del *matriarcado* que estrenó López Arellano al privilegiar a las mentoras familiares femeninas como las que inspiraron su carrera universitaria y de posgrado. En este caso, Norma Georgina Gutiérrez Serrano habla directamente sobre la etapa de primera socialización dominada por su abuelita, las tías y su madre, con las que vivía feliz de la vida. “Creo que estos modelos femeninos dejaron en mí la rotunda sensación de que cualquier mujer puede emprender las tareas que les sean necesarias o atractivas, sin mediar límite alguno por su sexo. No fue el ambiente sociocultural de una época lo que más me confirmó tales certezas, creo que fue la atmósfera familiar que tan profundamente respiré en los años más entrañables de

²³ Para su tesis doctoral, realizó la biografía de una judía mexicana; se publicó como Marcela López Arellano, *Anita Brenner. Una escritora judía con México en el corazón*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2016.

mi infancia, la determinante en este sentir”. La segunda socialización de educación básica y preparatoria significó algunas rupturas y descubrimientos al formarse en escuelas públicas gratuitas que le abrieron a ideas y debates liberales de los años setenta y ochenta, antes del acoso de las políticas educativas neoliberales de las décadas posteriores. Aquí Gutiérrez deja el orden cronológico del relato para ilustrar algunas dinámicas de las temáticas que llegó a investigar profesionalmente. La autora aborda momentos importantes cuando la naturaleza narrativa de su investigación le abre paso a principios colaborativos y dialógicos de la investigación, llevándola a descubrir los relatos de vida de otro tipo de sujetos —campesinos, maestras rurales, estudiantes universitarios— muy diferentes de los tomadores de decisiones en las IES que fue tema de sus estudios doctorales. Y podemos visualizar una vuelta en espiral porque trabajar con narrativas insinúa que la experiencia vital femenina que va revelando, la autora mucho tiene que ver con la niña apapachada por los cuentos de la abuelita, que también reaparecen silenciosamente cuando va relatando la autora el método de enseñanza de su directora de tesis en los dos posgrados. Y entonces nos damos cuenta de que la autoetnografía resulta iluminadora para el rescate de la trama vital de uno; nos facilita enhebrarla a la hora de plasmarla en el papel, y así hacerla memoria individual y colectiva a la vez.

En el texto de Yolanda Padilla Rangel²⁴ encontramos una trama sutilmente trabajada (con humor a veces) en torno a momentos en los que la estructura masculina de poder en la academia opera restringiendo opciones para las mujeres, y sirven para notar cómo funciona “el constructo masculino” a la vez que cómo las mujeres nos adaptamos a ello, hasta cuando ya no lo hacemos. Efectivamente, sugiere esta experiencia vital femenina del capítulo de Padilla que un punto de quiebre importante puede ser cuando dejemos de lado el patrón de competitividad masculina y nos reorientemos hacia encuentros significativos con mujeres para celebrar nuestra potencia pensadora, tapizando nuestras acciones de sororidad femenina. “La escritura autoetnográfica me permitió ver cómo al principio de mi trayectoria académica tuve que pensar y

²⁴ Véase dos libros y un capítulo de libro recientes de Padilla (2021a, 2021b) y Padilla *et al.* (2021).

actuar bajo los estándares masculinos de éxito académico impuestos por la academia neoliberal, pero que gracias al análisis y crítica realizada por grupos de mujeres estamos cuestionando, con miras a generar modos alternos de lidiar con ellos, mientras cambian las cosas”. Padilla aligera la reconstrucción que hace de las incomodidades y las injusticias de la desigualdad de género en una universidad pública apoyada por una metáfora griega de debate entre Atenea y Hestia, una herramienta maravillosa para abordar las ambigüedades que suelen caracterizar las circunstancias en que se da la agencia femenina en las IES.

Susan Street organiza el último capítulo presentando diferentes aproximaciones autoetnográficas a su trayectoria académica, y exponiendo a la vez una revisión autocrítica de anteriores estudios. Se apoya en la experiencia reciente generada en dos grupos de mujeres experimentando este enfoque para reflexionar sobre las implicaciones personales y sociales de *ser mujer académica en una sociedad patriarcal abierta a cuestionamientos por agencias femeninas*. A través de minirrelatos sobre determinados vínculos femeninos importantes y sobre ausencias y silencios en su mirada autoetnográfica, busca explicar su adhesión (primeramente inconsciente) a las dos categorías del título, “feminismo silencioso” y “sororidad académica”, explicación que revela una agencia escondida y poco explorada de su posicionamiento político explícito en apoyo a los movimientos opositores de las políticas educativas neoliberales. Tal vez ésta sería la experiencia vital femenina de la autora. Su escritura, entonces, explora una reflexividad ejercida en distintos momentos, para resituirla como parte de un nuevo tapiz que va emergiendo mediante capas de fragmentos autobiográficos. Al abordar los significados de haber nacido y crecido en los años cincuenta y sesenta, cuando, como mujeres “habíamos sido desestimadas en la capacidad de agenciamiento”, le llevó a Street a la categoría del *feminismo silencioso* como un fenómeno generacional reconocido al comparar las movilizaciones feministas de los años setenta con las de ahora, caracterizadas como “una revolución bulliciosa, con una polifonía de voces plena de significados y posibilidades” (Burin, 2020). Street reconoce una diferencia muy importante señalada por la perspectiva de género: “De ahí la sororidad académica que pienso haber palpado en las vivencias con mujeres en proyectos en diferentes etapas de la escolaridad y la institucionalidad académica se

distingue de otras manifestaciones sociopolíticas de la sororidad como una acción política antipatriarcal... He dado con el término de *refugio*... porque efectivamente, en el proceso de escritura de este capítulo, llegué a un nuevo entendimiento de mi afán por llamar la atención a la vitalidad colaborativa vivida con otras mujeres amigas en la academia”.

REFLEXIÓN QUE CIERRA A LA VEZ QUE ABRE

En esta introducción he evitado incluir una revisión y problematización de la literatura sobre el tema del género en las IES, y preferí construir una argumentación muy cercana a las condiciones socioculturales específicas que tuvimos las siete mujeres para reflexionar sobre el tema a la luz de lo que cada una quería privilegiar de su trayectoria académica en las IES. Destacar la diversidad de enfoques y de posturas entre las siete podría interpretarse como una evasión de lo que muchas investigaciones han señalado como la persistencia de las desigualdades de género en nuestras instituciones académicas. Pero no se trata de una ceguera, ya que coincidimos plenamente con lo que afirmaron sobre la UNAM en 2013 las autoras Buquet, Cooper, Mingo y Moreno en su libro *Intrusas en la universidad*:

Nuestros resultados coinciden con la bibliografía consultada en la certeza de que, en el momento actual, la situación de las mujeres en las instituciones de educación superior, a lo largo y ancho del planeta, dista mucho de haber llegado a la igualdad. Existen todavía condiciones de desventaja para muchas mujeres, desde el momento de su ingreso como estudiantes hasta los niveles más altos de la carrera académica (2013: 12).

Esto para nosotras no era lo interesante, pues no pretendimos documentar las desigualdades de género o las condiciones desiguales entre hombres y mujeres para construir una trayectoria académica consolidada. De hecho, aun cuando exista esa percepción (equivocada) sobre la academia como un ámbito relativamente equitativo en términos de género, todas habíamos compartido episodios relatados durante nuestros seminarios en que nos sentíamos menospreciadas por las actitudes

de misoginia de algunos colaboradores u obstaculizadas por prácticas institucionales objetivadas y objetivizantes que resultaban en las conocidas triples jornadas, que a su vez se traducían en desprecio laboral y profesional.

El haber adoptado el lente autoetnográfico nos impuso otro el reto que asumir: ya no se trataba de sumar posicionamientos y documentar hechos, sino de relatar historias cuyo éxito dependía de haber realizado anteriormente ejercicios de *hacer memoria*, *recrear situaciones*, *compenetrarnos en recuerdos confusos*, *contextualizar momentos de decisiones singulares*, *indagar en preguntas incómodas y en secretos familiares*, por mencionar algunas de las opciones disponibles del *hacer autoetnografía* que nos abrieron a momentos de epifanía y a comprensiones casi imposibles de lograr de otra manera. Justamente había que resignificar las interpretaciones de antaño que tomamos a la ligera o que elaboramos con colegas por no contrariar el sentido común o la norma dominante de los usos y costumbres institucionales. Creemos, entonces, que la experiencia vital femenina trata de circunstancias reimaginadas y reescritas desde otra mirada, una que incorpora de forma expresa las implicaciones condicionadas por la subjetividad pocas veces visibilizadas sin las herramientas autoetnográficas. La frase de una de las dictaminadoras²⁵ de este manuscrito lo expresa mejor:

La experiencia vital de las mujeres nos está diciendo otras cosas. Y son esas otras cosas que quedan en la experiencia, en el silencio o en la anécdota, las que nos revelan las hostilidades que siguen presentes en nuestras realidades y la capacidad de resiliencia y alianzas necesarias que las académicas con mayor trayectoria y las que están comenzando en este camino tenemos que desarrollar para sortear el machismo y la misoginia que es una realidad en nuestros contextos e instituciones académicas.

De aquí que quiero subrayar que en estas páginas, ustedes lectores, encontrarán narrativas profundamente conmovedoras sobre las cuestiones

²⁵ Va un sentido agradecimiento a las dos dictaminadoras por sus críticas constructivas y sugerencias atinadas que nos llevaron a mejorar este trabajo.

que privilegiamos compartir respecto a las condiciones de género en nuestras instituciones.

REFERENCIAS

- BÉNARD, Silvia, Laura Padilla y Yolanda Padilla
2018 “Somos académicas privilegiadas, y aun así...”, *Astrolabio*, núm. 20, 256-275.
- BÉNARD CALVA, Silvia M. (trad. y sel. de textos)
2019 *Autoetnografía; una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis.
- BLANCO, Mercedes
2011 “La investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento”, *Argumentos*, nueva época, año 24, núm. 67, septiembre-diciembre, 135-156.
- BLANCO, Mercedes (coord.)
(En prensa) *Autoetnografía en México. Ocho narrativas de mujeres*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno
2013 *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- BURIN, Mabel
2020 “Las jóvenes y los movimientos sociales”, *Página 12*, 5 de marzo, consultado el 26 de marzo de 2020, <https://www.pagina12.com.ar/251026-las-jovenes-y-los-movimientos-sociales>
- DÁVALOS, Pablo
2023 “El caso de Boaventura de Souza Santos, una vindicta pública que necesita ser deconstruida”, consultado el 20 de mayo de 2023, <(PDF) El caso de Boaventura de Souza Santos- una vindicta pública que necesita ser deconstruida (researchgate.net)>.

ELLIS, Carolyn

2009 *Revision; autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

1995 *Final negotiations; a story of love, loss and chronic illness*. Filadelfia: Temple University Press.

ELLIS, Carolyn, Tony Adams y Art Bochner

2019 “Autoetnografía: un panorama”, en Silvia Bénard, *Autoetnografía; una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis, 17-42.

GUTIÉRREZ GARDUÑO, María del Carmen y Bernardo Martínez García

2019 “Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado”, *Diálogos sobre educación*, año 10, núm. 18, enero-junio, consultado 5 de mayo, 2022, <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/478>

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Geogina y María del Socorro Oropeza Amador (coords.)

2020 *La investigación narrativa en educación; espacio de encuentro con la diversidad cultural*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.

IVES, Sarah y Annie Bartos

2023 “Foreword”, en Erin Pritchard y Delyth Edwards (coords.), *Sexual misconduct in Academia; informing an ethic of care in the university*. Nueva York: Routledge, XV-XVIII.

LÓPEZ ARELLANO, Marcela

2016 *Anita Brenner. Una escritora judía con México en el corazón*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

LUÉVANO MARTÍNEZ, María de la Luz

2018 “Las dinámicas socioculturales del amor en pareja. Una aproximación autoetnográfica”, tesis de doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

MARTÍN MORENO, Eugenia

2013 “Relatos de vida de mujeres académicas en la Ciudad de México”, tesis doctoral, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Educación Pública.

- MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia
 2022 “Sonrisa feminista y desmemoria patriarcal: ironía y humor en clave femenina para historizar la violencia contra las mujeres”, *Debate Feminista*, 32, 64: e2281.
- MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia
 2021 *Memoria confinada. Reflexividades de género y transición escolar universitaria durante la pandemia*. Madrid: Fragua.
- MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia y Daniel Solís Domínguez (coords.)
 2019 *Aprender a des-aprender el género; reflexividad y narrativas de liberación de mujeres investigadoras*. México: Ediciones y Gráficos Eón / Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- NAGAR, Richa
 2016 “Editor’s interview with Richa Nagar”, *Journal of Narrative Politics*, vol. 2, núm. 2, 73-81.
- PALOMAR, Cristina
 2017 *Feminizar no basta; orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [Para una versión audiovisual de la perspectiva de Cristina Palomar, académica de la Universidad de Guadalajara, véase la conferencia dada a la organización Mujeres de Ciencia en Red, “Feminizar no basta; género en la educación superior y la ciencia”, consultada el 27 de mayo de 2022, <https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1154114055170089>).
- PADILLA, Yolanda.
 2021a *La luna y la marea. Presencia femenina en la religiosidad católica de Aguascalientes*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- PADILLA, Yolanda
 2021b *Un solo movimiento. Peter Yang, un taoísta cristiano*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- PADILLA, Yolanda, Guadalupe Contreras y Susana Valdez
 2021 “Recuperando saberes. Las mujeres y los orígenes de la Carrera de Enfermería y Medicina en la Universidad Autónoma de Aguascalientes”, en Marcela López (coord.), *El centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes, 1867-1967. Su historia y trascendencia*

- en la educación, cultura y sociedad*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- RICHARDSON, Laurel y Elizabeth Adams St. Pierre
1995 "Writing: a method of Inquiry", Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Nueva York: SAGE, 923-948.
- SCOTT, Joan
2001 "Experiencia", *Ventana*, núm. 13, 42-73.
- STREET, Susan
2016 "An autoethnographic approach to emergent participatory epistemologies *on the ground*; convivial activist spirals and community networking in Mexico's urban periphery", ponencia inédita presentada en el Twelfth International Congress of Qualitative Inquiry, Urbana, Illinois, 17-21 de mayo.
- 2015 "La vida como ruptura epistemológica; tránsitos en el devenir hacia el Cidyt", en Susan Street (coord.), *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, 207-228.
- TILLEY-LUBBS, Kris
2017 *Critical autoethnography and spiritual discovery*. Nueva York: Peter Lang.
- TILLEY-LUBBS, Gresilda A. y Silvia Bénard Calva (eds.)
2016 *Re-telling our stories; critical autoethnographic narratives*. Boston: Sense Publishers.
- VIAENE, Lieselotte, Catarina Larnjeiro y Miye Nadya Tom
2023 "The walls spoke when no one else would; autoethnographic notes on sexual power gatekeeping within avante-garde academia", en Erin Pritchard y Delyth Edwards (coords.), *Sexual misconduct in Academia; informing an ethic of care in the university*. Nueva York: Routledge, 208-225

ANEXO

DATOS BIOGRÁFICOS ORGANIZADOS, GRUPO DE LAS OCHO

Nombre	Fechas importantes			
	fecha nacimiento	fecha título doctorado	fecha ingreso IES actual	
	(edad concluir PH.D)			
Susan Street	1952	(36)	1988	1990 CIESAS
Mercedes Blanco	1953	(40)	1993	1993 CIESAS
Oresta López Pérez	1958	(45)	2003	1999 Colsan
Yolanda Padilla	1959	(39)	1998	1998 UAA
N. Georgina Gutiérrez	1959	(44)	2003	1997 CRIM ²⁶
Marcela López Arellano	1964	(49)	2013	2014 ²⁷ UAA
Patricia Martínez	1969	(37)	2007	2010 UASLP

²⁶ Entró a la UNAM en 1990.

²⁷ La excepción a la regla en este grupo de entrar a la IES actual como profesora-investigadora; entró a la UAA en 2014 como jefa de Departamento de Difusión Cultural; en 2017, como docente de asignatura en Historia, y en 2019, como jefa de Departamento de Archivo.

Introducción

Nombre	Grado	Institución	Disciplina
Susan Street	Doctorado	Universidad Harvard	Educación
	Maestría	Univer. Nvo México	Estudios latinoamericanos
	Licenciatura	St. Olaf College	Artes liberales
Mercedes Blanco	Doctorado	Colegio de México	Ciencias sociales
	Maestría	Flasco, México	Ciencias sociales
	Licenciatura	Univ. Iberoamericana	Antropología social
Oresta López Pérez	Doctorado	CIESAS-Occidente	Ciencias ociales/Historia
	Maestría	ENAH	Antropología social
	Licenciatura	ENAH	Historia
Yolanda Padilla	Doctorado	COLMICH	Ciencias sociales
	Maestría	Instituto Mora	Estudios regionales
	Licenciatura	UAA	Investigación educativa
N. Georgina Gutiérrez	Doctorado	DIE/CINVESTAV	Investigación educativa
	Maestría	DIE/ CINVESTAV	Investigación educativa
	Licenciatura	UNAM	Psicología
Marcela López A.	Doctorado	UAA	Ciencias soc. y hum/ Historia
	Maestría	TEC de Monterrey	Estudios hum/Historia
	Licenciatura	UAA	Investigación educativa
Patricia Martínez	Doctorado	CIESAS-Occidente	Ciencias sociales/Antropol.
	Maestría	Col Frontera Norte	Desarrollo regional
	Licenciatura	UABC Mexicali	Ciencias comunicación

UNA TRAYECTORIA ACADÉMICA A CONTRACORRIENTE

MERCEDES BLANCO
(CIESAS-CIUDAD DE MÉXICO)

Marcela Guijosa
In memoriam

Vuelvo a la poza en que nací y tengo al mundo contra mí.
Navego oleajes, venzo tormentas. Las que me esperan serán más cruentas.
Tantas feroces navegaciones y yo no cuento: somos billones.
Qué esfuerzo inútil: cada minuto pienso en la cuna, para mi luto.
Arde y me quema el agua salada y la que es dulce me sabe helada.
Al remontarla a contracorriente veo la ribera llena de gente.
Son mis verdugos, los pescadores. Lanzan anzuelos torturadores.
Si no me atrapan hombres odiosos caigo en las fauces de crueles osos.
Roto y exhausto, muy malherido, llego a la poza que es meta y nido.
Sufro martirio y tribulaciones para que existan otros salmones.
Cumplí mi sino: he multiplicado la guerra inútil. Todo ha acabado.
No habrá odisea de vuelta al mar pero otra vida va a comenzar.
Lo más terrible es que aún me toca ser la comida que entra en tu boca.

José Emilio Pacheco, “Rap del salmón”,
Tarde o temprano, [poemas 1958-2009] (2021).

Es bien conocido que los salmones, esos peces cuya carne nos gusta a tantos, presentan como parte de sus mecanismos de sobrevivencia el tener que nadar a contracorriente para lograr perpetuar su especie. El proceso es asombroso: nacen en ríos, por lo tanto, son de agua dulce, y en un cierto momento de su maduración viajan corriente abajo hasta llegar al mar. En el agua salada viven algunos pocos años, y llega otra época en que “saben” que tienen que regresar exactamente al mismo río donde nacieron. Ese trayecto resulta extenuante, según informan los especialistas, ya que tienen que remontar kilómetros nadando a contracorriente de grandes volúmenes de agua. Me ha venido esta imagen a la mente por cuanto, en términos generales, varias veces a lo largo de muchos años me he sentido precisamente así, como un salmón nadando a contracorriente: los estudios de la mujer, primero, la perspectiva de género después, la mezcla de modalidades de investigación cuantitativas y cualitativas, y ahora el ejercicio y la aceptación en el medio académico de la autoetnografía y la investigación narrativa, representan para mí esas piedras y flujos que hacen que el camino, a veces, llegue a ser difícil.

UN INICIO

—¿Listas? O.K. *Entonces, vamos caminando.*

Sí, estábamos más que dispuestas a transitar por las calles del llamado centro histórico de la ahora oficialmente Ciudad de México; desde mi infancia y hasta mi adultez, simplemente “el centro” y el “D.F.”. No recuerdo con toda exactitud, pero seguro formábamos un grupo de unas treinta mujeres, si acaso cincuenta. Hacia los últimos años de la década de los setenta y los primeros de los ochenta, el naciente feminismo mexicano apenas estaba realmente iniciando (Bartra *et al.*, 2002).¹

¹ Por supuesto, hay una variedad de publicaciones con antecedentes que, por ejemplo, las historiadoras han estudiado tanto para México como para el resto del mundo; por mencionar sólo dos ejemplos: la lucha por el sufragio femenino en Europa y Estados Unidos, y la participación de las mujeres en la Revolución mexicana (Fernández Aceves, 2014; Tuñón, 1987), pero yo me estoy refiriendo aquí solamente al surgimiento del llamado movimiento feminista en la segunda mitad del siglo XX.

Esa primera marcha feminista en la que participé (hacia finales de los años setenta), que culminó en el zócalo, no estaba conformada por ningún grupo, digamos, formalmente establecido; más bien, nos juntamos algunas mujeres (la gran mayoría jóvenes) en respuesta a la convocatoria de tres o cuatro de ellas, que eran amigas entre sí, y cada una a su vez invitó a sus propias *cuatas*. Varias se dedicaban a las artes plásticas: recuerdo como en un *flashazo* que durante toda la manifestación dos o tres de las compañeras fueron arrastrando unas muñecas de trapo, de tamaño “natural”, que ellas mismas habían confeccionado. Muy probablemente, la marcha tenía a la despenalización del aborto como uno de sus ejes, una de las primeras banderas de reivindicación del feminismo mexicano.

El movimiento feminista de la década de 1970 se caracterizó por su espontaneidad, por sus manifestaciones escandalosas y por la militancia a través de pequeños grupos [...] Es preciso no olvidar que el movimiento surge en el seno de la clase media más o menos ilustrada (Bartra, 2002: 46-47).

Las afirmaciones que contiene la cita anterior me sirven como referencia propia: por un lado, para enmarcar mi participación en algunos eventos en la calle, que en ese entonces no eran realmente masivos pero sí colectivos, como el señalado; tampoco podía faltar el mitin en el Día de las Madres, ya que daba la entrada perfecta para que todas las mujeres que quisiéramos pronunciarnos en contra de la idea tradicional, o del estereotipo, de la “abnegada madrecita mexicana”, nos reuniéramos en el mismísimo Monumento a la Madre (cercano a la avenida de los Insurgentes, una de las más importantes de la Ciudad de México).² Por otro lado, por lo menos durante un año y medio o dos formé parte de un pequeño grupo

² Me hizo cierta gracia, si no fuera lamentable que cualquier estructura se derrumbe en un terremoto, que “la madre” del referido monumento, una enorme figura de cantera, de vestido y rebozo, que cargaba un niño en brazos –y para el 2017 ya de setenta años– acabara tirada en el suelo, totalmente rota, debido al fuerte sismo del 19 de septiembre de ese año: “¡Ojalá esto sea un símbolo de que por fin se ha destruido el estereotipo de la ‘abnegada madrecita mexicana!’”, pensé cuando leí la noticia.

de mujeres que las estadounidenses llamaban *consciousness raising group*; a esta propuesta se le veía como una forma de activismo que tenía como telón de fondo aquella famosa idea de “lo personal es político”. No sé si en aquel momento todas entendíamos lo mismo al repetir esta corta frase que, ahora diríamos, se convirtió como en un mantra, pero ciertamente el comprometernos a participar con frecuencia en nuestro pequeño “grupo de conciencia” apuntaba a ese planteamiento. Empezamos reuniéndonos seis mujeres (tres éramos mexicanas y tres europeas; todas de clase media y con estudios universitarios). Funcionábamos a la vez como un grupo de estudio, ya que leíamos libros y artículos para luego discutirlos, y podría decirse que, sin ser esa la intención ni el principal objetivo, a veces parecía “terapia de grupo”, ya que hablábamos también de asuntos muy personales, de toda índole. La iniciativa la tomó una amiga con la que compartí la licenciatura; ella leía mucho y seguía lo que iba pasando en el movimiento feminista, sobre todo en Estados Unidos:

NYRW [New York Radical Women] empezó a practicar *consciousness-raising* seleccionando un tema relacionado con las experiencias de mujeres, tales como maridos, salir con alguien, dependencia económica, tener hijos, aborto y una variedad de otras cuestiones. Las integrantes del grupo de conciencia caminaban alrededor de la habitación, cada una hablando del asunto elegido. Idealmente, según las líderes feministas, las mujeres se reunían en pequeños grupos, que usualmente se componían de una docena de mujeres o menos. Se turnaban para hablar del tema y todas las mujeres podían hablar, así que nadie dominaba la discusión. Luego el grupo analizaba lo que había aprendido (Napikoski, 2019: s.p.).

Por mi cuenta, fui leyendo algunos de los libros que con el correr del tiempo se volvieron verdaderamente icónicos, se diría ahora. En aquel momento sólo era posible conseguirlos en inglés, y de hecho, nada más se podían comprar en Estados Unidos, cosa que yo hacía de vez en cuando al viajar en familia a ese país, donde mi mamá tenía varias primas que nos recibían para pasar Navidad y Año Nuevo. Entonces, para mí, un aliciente adicional de los viajes a Estados Unidos lo representaba la posibilidad de pasarme unos buenos ratos en conocidas librerías donde, me parece, ya contaban con la novedosa sección de *Women's studies*;

simplemente revisando los estantes, me enteré de algunas de esas obras señeras que en ese momento salían a la luz.

Entre otras publicaciones,³ en esta oportunidad destaco sólo dos, por un lado, porque representaron para mí lecturas muy importantes –aunque también lo fueron muchas más, entre ellas las que cito en la nota a pie de página–, pero sobre todo porque, al releer capítulos enteros y algunos artículos, éstos funcionaron como un disparador para que mi mente se remontara a mis veintitantos años. Por otro lado, porque de esta manera confirmé, como sostienen algunas autoras (Hirsch, 2008), que para la redacción de narrativas personales no nada más las fotografías resultan prioritarias porque nos impactan de inmediato visualmente, sino que hay otra serie de elementos (como escritos de todo tipo y, en este caso, libros y artículos publicados) que resultan de suma utilidad en la rememoración no sólo de datos diversos sino de las experiencias vividas.

En 1970 Kate Millet sacó a la luz el luego muy famoso libro *Sexual politics*.

FIGURA 1.

UN ANUNCIO DE LA PRIMERA EDICIÓN DEL LIBRO *SEXUAL POLITICS*. TOMADA DE <[HTTPS://NEWREPUBLIC.COM/ARTICLE/131897/KATE-MILLETT-SEXUAL-POLITICS](https://newrepublic.com/article/131897/kate-millett-sexual-politics)>.



³ Firestone, 1971; Friedan, 1977; Greer, 1971; Rich, 1977.

Aunque no lo adquirí de inmediato, creo que llegó a mis manos en un momento muy adecuado (en la primera mitad de la década de 1970), ya que yo había empezado a estudiar la licenciatura en antropología social (1974), y grande fue mi sorpresa al ir encontrando referencias de autores y temas que, por lo menos para mí, y creo que para una gran mayoría, eran totalmente desconocidos, y que los profesores que tuve nos ponían en los cursos como lecturas obligatorias. Tal fue el caso, entre muchos otros de los que menciona Kate Millet, de autores del siglo XIX, como Bachofen (1861), que ya hablaban de la existencia del “matriarcado”, y por supuesto, del famosísimo Engels con su *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (1884). En ambos libros se remontan a la prehistoria y a la evolución humana, temas que, por lo menos antes, eran de indispensable estudio en una licenciatura en antropología.

—*¡Este libro lo tiene todo! No lo puedo creer, escrito por una mujer feminista que en México apenas muy pocos conocen y justo viene a tratar temas que ya se me volvieron de obligada lectura! ¡Ufff, qué suerte!*

Eso pensé con entusiasmo conforme iba leyendo —casi devorando— el libro de Kate Millet.

Mi amiga y compañera de estudios, medio en broma, decía: ¡Mmmhhh, y yo que lo compré por el atractivo título de Sexual politics y resultó casi como los que de todos modos tenemos que leer! Bueno, claro, no es lo mismo, esta autora sí es moderna y feminista.

El segundo ejemplo pareciera de una lectura mucho más fácil y hasta de entretenimiento. Nada más lejos de la verdad, se trata de la revista *Ms.* Desde su título, o sea, el utilizar esta abreviatura, fue una propuesta (no exactamente inventada por la revista, pero sí la popularizó) para evitar catalogar a una mujer en el idioma inglés como *miss* (‘señorita’) o *Mrs.* (‘señora’), de ahí la conjunción de ambas referencias. Una de sus cofundadoras fue Gloria Steinem, quien primero saltó a la palestra en 1969 con un breve artículo publicado en *New York Magazine*, y que a

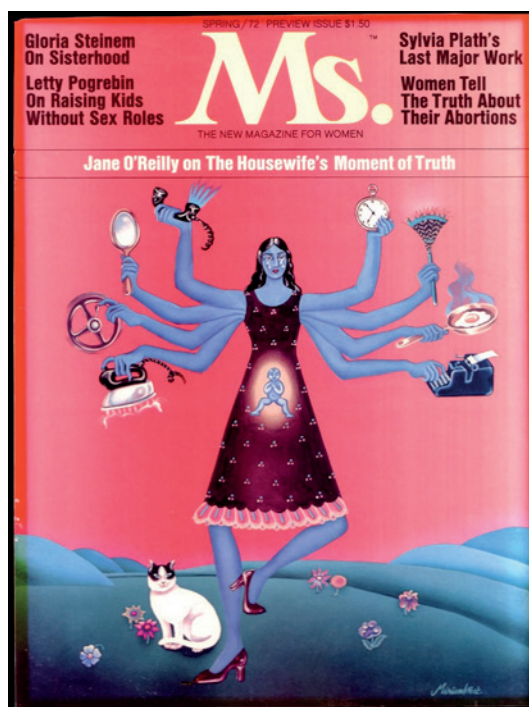
muchos les resultó francamente inquietante y hasta extremo: “After Black Power, Women’s Liberation”. Un breve fragmento da cuenta de esto:

Finalmente, las mujeres empezaron a “rapear” (hablar, analizar, radicalizarse) sobre su esencia de segunda clase, formando grupos y reuniones políticas dentro del Movimiento, de manera muy similar a como lo habían hecho los grupos del Poder Negro. Y una vez juntas ellas hicieron muchos descubrimientos: que compartían más problemas con mujeres de diferentes clases, por ejemplo, de lo que lo hacían con hombres de su misma clase; que se caían bien y se respetaban entre ellas (si las mujeres no quieren trabajar con mujeres, así como los negros suelen rechazar a otros negros, es usualmente porque creen el mito de su propia inferioridad), y que como los militantes negros siguen explicando a los liberales blancos, “tú no te radicalizas luchando las batallas de otras personas” (Steinem, 1969: 8).

El primer número de *Ms.* (figura 2) vio la luz en la primavera de 1972. Desde la portada, la imagen visual remite de inmediato a estereotipos que ancestralmente han atado a la mujer a las labores domésticas y a ciertas clases de trabajos: esa mujer presumiblemente de un país entonces llamado “subdesarrollado” o del “tercer mundo”, está embarazada, y como una deidad de la India cuenta con ocho brazos que le permiten ser, como se dijo muchos años después, *multitask*, o sea, hacer malabares para cumplir con la demanda de sus roles como madre, ama de casa y trabajadora fuera del hogar.

FIGURA 2.

JEWISH WOMEN'S ARCHIVE. "PREVIEW ISSUE OF *Ms.* MAGAZINE FRONT COVER, SPRING 1972". TOMADA DE <[HTTPS://JWA.ORG/MEDIA/FIRST-COVER-OF-MS-MAGAZINE](https://jwa.org/media/first-cover-of-ms-magazine)>, CONSULTADO EL 3 DE JULIO DE 2019.



El número de lanzamiento de esta revista contiene algunos artículos que tratan temas que también se volvieron de gran importancia y difusión; por ejemplo, la luego famosa frase de “yo quiero una esposa” fue acuñada en un texto relativamente corto que, en ese momento, contenía propuestas novedosas y que para mucha gente resultó algo así como un manifiesto radical y hasta escandaloso. El argumento central gira en torno a lo que luego se popularizó como la “doble jornada de trabajo” que muchas mujeres han desempeñado por siglos, y sin decirlo de esa manera, por supuesto, la desigualdad de género. He decidido reproducir sólo algunos fragmentos de este texto ya que dan cuenta de su novedad

en el momento de su publicación, así como de su vigencia, en muchos casos, casi cincuenta años después de haber sido escrito:

Yo pertenezco a esa clasificación de personas conocidas como esposas. Soy una esposa. Y por cierto, no incidentalmente, soy una madre.

No hace mucho un amigo mío apareció muy fresco de un reciente divorcio. Tenía un niño que, por supuesto, está con su exesposa. Obviamente, él ya está buscando otra esposa. Mientras planchaba una tarde, pensaba en él y de repente se me ocurrió que yo, también, querría tener una esposa. ¿Por qué quiero una esposa?

...quiero una esposa que se haga cargo de mis hijos.

Quiero una esposa que cuide de mis necesidades físicas. Quiero una esposa que mantenga mi casa limpia.

Quiero una esposa que cocine, una esposa que sea una buena cocinera.

Quiero una esposa que se ocupe de mí y que cuando esté enferma comprenda mi dolor...

Quiero una esposa que sea sensible a mis necesidades sexuales, una esposa que haga el amor apasionadamente y que tenga ganas cuando yo así lo sienta, una esposa que se asegure de que estoy satisfecha.

Quiero una esposa que me sea sexualmente fiel...

Y si se da el caso, y encuentro otra persona que me parezca mejor esposa que la que tengo, quiero tener la libertad de reemplazarla. Naturalmente espero una vida nueva y fresca; que mi primera esposa se haga cargo de los hijos y sea la única responsable para que yo quede libre.

¿Dios mío, quién no querría una esposa?" (Brady, 1972: s.p.).

ESFERAS INSTITUCIONALES

Cursé la licenciatura en antropología social (1974-1977) en la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México, época en que, debo decirlo, tuve la fortuna de que en esos años se congregara en dicha institución una planta docente de primera; de hecho, varios (básicamente hombres y una sola mujer, según recuerdo) ya se encontraban en su camino de pleno ascenso hacia el Olimpo académico —sin la existencia del Consejo

Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ni del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de por medio, pues aún no se creaban—. En otro texto doy cuenta brevemente, por medio de una narrativa personal, de mi trayectoria académica, que abarca desde que estaba en la licenciatura, la obtención del doctorado y hasta años posteriores.⁴ Busqué tener como telón de fondo, *grosso modo*, algunas de las opciones teórico-metodológicas que las ciencias sociales en México ofrecían en un periodo que abarca unas tres décadas. En el mismo lapso en que, por fin, obtuve el grado de licenciatura, me fui a vivir un año a Madrid, España. El objetivo central era académico; de hecho, pensé hasta hacer un doctorado allá, pero al estar ya *in situ* me di cuenta de que (espero no ofender a nadie) en aquel inicio de la década de 1980, en mi opinión, el nivel académico general en ciencias sociales en México era bastante superior, o dicho de otra manera tal vez más matizada, estaba mucho más desarrollado que el de España. Estando en aquel país, esta particularidad me fue perfectamente comprensible después de ver los resabios que aún quedaban del largo periodo oscurantista del franquismo. Esta situación de ninguna manera significó que yo me la pasara mal allá, todo lo contrario, ha sido uno de los años más felices de mi vida.

Aprendí muchas cosas; sólo por mencionar dos botones de muestra: por un lado, tuve la oportunidad de asistir a una variedad de charlas y conferencias, por ejemplo, recuerdo especialmente una que ofreció la legendaria Pasionaria,⁵ pues siendo ya una mujer muy mayor me impresionó su interés todavía presente por todo lo político. Por otro lado, también participé en algunos eventos en la calle; por ejemplo, en una de las esporádicas y pequeñas marchas que el también naciente feminismo español empezaba a organizar. Quién me iba a decir —bueno, mejor: quién le hubiera dicho al dictador Francisco Franco (fallecido en 1975) bajo cuyo régimen, en connivencia con la Iglesia, las mujeres vivieron

⁴ Puede consultarse una narrativa personal, que forma parte de un artículo más amplio de mi autoría (Blanco, 2012), que en parte es una síntesis, en tono autoetnográfico, de mi trayectoria académica.

⁵ Dolores Ibárruri (1895-1989), conocida mundialmente como la Pasionaria, fue de las pocas mujeres que tuvo una destacada participación política en la Guerra Civil que vivió España en la década de 1930. Durante muchos años formó parte y fue dirigente del Partido Comunista; impulsó el surgimiento de la Agrupación de Mujeres Antifascistas.

subordinadas y oprimidas— que ya para el siglo XXI una manifestación feminista en España puede llegar a conglomerar medio millón de personas (entre mujeres y hombres, en mayor número las primeras, por supuesto).

Al regreso de España, llegué a México casi al mismo tiempo que el entonces presidente de la república José López Portillo nacionalizó los bancos (1.º de septiembre de 1982). En ese contexto de desconcierto económico nacional empecé a buscar trabajo, pues la etapa del “sueño europeo” había terminado y lo que seguía, digamos casi inevitablemente, era conseguir un empleo “formal”, ganar mi propio dinero e independizarme. Así, en 1983 trabajé todo el año en una dependencia del gobierno del Distrito Federal que estaba relacionada con el tema ecológico. Mi idea inicial, o tal vez mero deseo, era estar en un medio que me permitiera participar en “cuestiones prácticas”, en síntesis, en políticas públicas (por ejemplo, el tema del urbanismo me atraía mucho) que contribuyeran a cambiar “este mundo tan injusto y desigual”... Sí, pronto lo viví: no era tan fácil, sino más bien *naive*. Ciertamente, para mí fue un claro ejemplo de un entorno donde primaba la verticalidad institucional impositiva del gobierno y también del machismo en un medio en el que había muchos hombres de las típicas carreras masculinas como la ingeniería y la arquitectura. Estuve ahí un año y terminé renunciando no sólo por lo anterior, sino porque, para remate, cualquier iniciativa de creatividad, como la que presenté en torno a un problema ambiental y urbano de la zona de Xochimilco (una solución para manejar la planta del lirio acuático, ya que constituye una maleza que representa una plaga nociva en los canales navegables), fue, para mi sorpresa, mal vista por mis jefes, y por supuesto, no recibí ningún apoyo en el intento de llevar a cabo un proyecto que, a la postre, podría haber tenido un sentido práctico y útil para las comunidades chinamperas.

Así, después de pensarlo y recabar alguna información, me quedó claro que el medio académico me era mucho más afín. Acudí personalmente a varios sitios (entre otros, a la Universidad Nacional Autónoma de México), y finalmente fui a tocar la puerta al muy recién nacido Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México. En aquel 1983, el PIEM apenas estaba conformado por Elena Urrutia y una secretaria que la apoyaba. Ciertamente, yo

sabía quién era la profesora Urrutia, aunque fuera sólo en su calidad de cofundadora de la revista *fem*, lo cual siempre admiré; entre otras cosas, formó parte del consejo editorial y colaboró durante años en esa revista reconocida como feminista desde su origen, en 1976.⁶

—Toc-toc —con cierto nerviosismo, y sin previa cita, me atreví a tocar directamente en la puerta del cubículo de Elena Urrutia. De inmediato escuché una voz que dijo simplemente: “Adelante”.

—Buenos días. Usted no me conoce, mi nombre es... —y de ahí me seguí con una breve y formal presentación al cabo de la cual de plano le dije directamente a la profesora Urrutia que me gustaría trabajar ahí, en el PIEM. Ella, amablemente, pero, según yo, con cara de que estaba pensando “qué ingenua es ésta”, me dijo escuetamente que de momento era imposible pues el programa apenas iba comenzando actividades, y de hecho, no estaba contemplado, en ese momento, contratar a nadie... Tal vez más adelante... Y sí, pasaron como ocho años cuando finalmente estuve un año (1991) trabajando en el PIEM.

No sé si ésa fue la gota que derramó el vaso, como dice el cliché, porque decidí no seguir buscando trabajo en el medio académico. Es decir, en primera instancia yo había tenido en mente desempeñar una actividad laboral, y de momento, no volver a ser estudiante. Después de mi infructuosa búsqueda —y teniendo claro que no quería formar parte de la administración pública—, empecé a pensar en la posibilidad de ingresar en alguna “institución de educación superior de prestigio”, tal como el

⁶ *fem. Publicación feminista trimestral*, vol. I, núm. 1 (octubre-diciembre de 1976) / \$30.00 / Editada por Nueva Cultura Feminista, S.C. Dirección Alaíde Foppa/Margarita García Flores. Consejo editorial: Elena Poniatowska, Lourdes Arizpe, Margarita Peña, Beth Miller, Elena Urrutia, Marta Lamas, Carmen Lugo. Afortunadamente, hoy es posible releer y consultar todos los números completos de la revista *fem* gracias a la tarea de digitalización que ha llevado a cabo la UNAM. (<<http://archivos-feministas.cieg.unam.mx/publicaciones/fem.html#fem>>).

propio Colmex; pero en esa época El Colegio de México prácticamente no contaba con maestrías, sino básicamente doctorados, y yo sólo tenía la licenciatura. Literalmente busqué consejo, y dos profesoras que yo conocía me sugirieron lo siguiente: en primer lugar, si yo quería eventualmente tener un trabajo en el medio académico, cada vez se hacía más necesario contar con estudios de posgrado, la licenciatura empezaba a no ser suficiente (“ya es casi como tener sólo la preparatoria”, comentó una de ellas). En segundo lugar, ambas coincidieron en que una muy buena opción sería tratar de ingresar a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Y digo tratar porque, en ese momento, y creo que hasta ahora, no era del todo fácil ingresar a esta institución ya que, por ser un organismo internacional, su reglamento estipulaba que sólo aceptaba un 30 % de estudiantes mexicanos, del total de una promoción (aprox. 30), ya que el resto de las plazas estaban destinadas básicamente a jóvenes de toda América Latina. Después de estudiar algo de matemáticas y temas varios de ciencias sociales durante meses, por mi cuenta me presenté al examen que era obligatorio para entrar a Flacso y empecé mi maestría en 1984. Ciertamente, éste fue uno de los *turning points*⁷ en mi carrera académica porque no sólo fue fundamentalmente en Flacso donde aprendí los cánones básicos de la investigación en ciencias sociales y los puse en práctica, sino porque después de un rígido sistema académico, eso sí, de “muy alto nivel”, como se decía, ya no tuve dudas de que era precisamente el medio académico y no el gubernamental en el que me interesaba y donde quería estar de ahí en adelante.

Pronto se me presentaría otro *turning point*: precisamente durante el primer año de estar cursando la maestría, literalmente en la institución casi vecina a Flacso, geográficamente me refiero, o sea, nuevamente El Colegio de México; como parte de las actividades del PIEM, tuve la oportunidad de asistir a uno de los primeros seminarios académicos

⁷ Más adelante hago referencia a cómo tuve conocimiento del enfoque teórico-metodológico que, entre otros, adoptó como uno de sus conceptos importantes. De momento reproduzco la siguiente definición de *turning point*: “Se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones y que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida. [...] Se presenta un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales. [...] Por lo general, un *turning point* implica un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de vida del individuo” (Blanco, 2011: 13).

(1984-1987) que surgieron en la ciudad de México con lo que ahora todo mundo llama muy familiarmente “perspectiva de género”.

—Buenos días a todas. —Con un saludo tan escueto y tan usual comenzó aquel seminario-taller.

La voz de la Dra. Orlandina de Oliveira sonaba clara, segura, en aquella sala de El Colegio de México a la cual llegamos unas ochenta mujeres, con una variedad de perfiles, es decir, aunque tal vez alguien hubiera esperado que por tratarse de una institución de educación superior, tradicionalmente identificada con actividades de docencia e investigación, acudirían básicamente mujeres interesadas en lo académico, también llegaron militantes feministas e integrantes de las entonces llamadas ONG (organizaciones no gubernamentales).

En algún momento, la entonces para mí Dra. Orlandina de Oliveira (con el correr de los años Lana, como todos sus amigos le llaman), habló claramente de algunas de las reglas del juego, y del objetivo final del seminario: lograr que cada una de las participantes produjera un texto de calidad publicable. Claro, primero íbamos a leer una variedad de artículos y libros, lo cual por supuesto se cumplió, y para mí representó una puerta que se me abría a un mundo que, si bien no me era del todo desconocido, me resultó fascinante en ese momento. Para mi gran sorpresa, a la segunda sesión del seminario ya sólo acudieron unas veinte o veinticinco mujeres;⁸ yo me preguntaba en silencio: ¿dónde habían quedado las otras cincuenta, por qué ya no fueron?

Desde entonces sentí y presencié esa especie de dilema que en no pocas ocasiones ha llevado a acalorados debates —y que algunas mujeres han logrado combinar y equilibrar, pero que no ha resultado nada fácil—: el de ejercer, por decirlo de alguna manera, a la vez como militante

⁸ Para un recuento y reseña de cómo se dio el proceso de formación y funcionamiento del citado seminario-taller, véase Corona y Sepúlveda (1989).

feminista y académica con el cumplimiento de todas las actividades que se espera que una profesora-investigadora “debe” cumplir (incluyendo ahora, casi necesariamente, formar parte del llamado Sistema Nacional de Investigadores que se creó en 1984). En aquel seminario-taller (1984-1987) dicha situación estuvo presente desde el primer día.

Después de muchas y muy enriquecedoras reuniones, siempre en el espacio que proporcionó El Colegio de México, y con el entusiasmo y trabajo que otorgó Orlandina de Oliveira, finalmente en 1989 salió publicado el libro *Trabajo, poder y sexualidad*. Se abordaron cuatro ejes temáticos: trabajo y reproducción; represión y lucha por los derechos humanos; mujer, política y poder; identidad: sexualidad, fecundidad y anticoncepción. Mi texto forma parte de la primera sección; lo que elaboré fue una síntesis de mi tesis de maestría que giró alrededor de la pregunta sobre cuáles eran los patrones de división del trabajo doméstico, en hogares de clases medias, cuando la mujer desempeña a la vez los roles de esposa-madre-ama de casa y también de asalariada. Por cierto, haberme interesado en el estudio de las llamadas clases o sectores medios representó un desafío más en el perseverante trayecto a contracorriente del salmón que llevo dentro: por ejemplo, cuando estudié la licenciatura en antropología social era casi un implícito, por no decir que prácticamente una obligación, hacer trabajo de campo en el medio rural, pues ni siquiera la antropología urbana era bien vista. Así que, efectivamente, como señala una profesora de larga data en el feminismo académico mexicano, esta vez con sede en la Universidad Autónoma Metropolitana: “En México, la entrada en la academia [del feminismo, de los estudios de la mujer, primero, y luego de la perspectiva de género] no fue ni fácil ni rápida” (Bartra, 1997: 206).

Cuando terminé la maestría, ya no tuve duda de que quería seguirme de inmediato con un doctorado. Fue precisamente gracias a una de las tantas materias que llevé en el doctorado en ciencias sociales con especialidad en estudios de población, de El Colegio de México, que me enteré de que existía algo llamado “el enfoque del curso de vida”.⁹

⁹ El enfoque del curso de vida investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales configuran las vidas individuales y los agregados poblacionales (cohortes o generaciones).

En México era aún casi desconocido, y la joven profesora (Dra. Norma Ojeda) que nos introdujo al tema era una mexicana que recientemente había terminado su doctorado en Estados Unidos, donde ella había tenido conocimiento de esta perspectiva interdisciplinaria y había elaborado su tesis con este marco de referencia. Una de las razones por las cuales me encantó este enfoque es que, de entrada, es interdisciplinario ya que se nutre tanto de las ciencias sociales como de la historia y la demografía. A mí me gustó tanto el enfoque del curso de vida que mi deseo era que esta profesora pudiera dirigir mi tesis. Fue imposible, básicamente, porque los directivos del centro en el que yo estaba argumentaban que ella aún estaría un buen tiempo en Estados Unidos (donde a la postre decidió quedarse a vivir), lo cual haría la comunicación muy difícil, es decir, poco frecuente; en fin, que ella como directora no podría dar seguimiento cercano a mis avances en la investigación y la elaboración de la tesis. Aunque estábamos en la segunda mitad de la década de 1980, el internet era todavía un absoluto coto de caza privado, ninguno de los estudiantes teníamos una computadora propia, pues era verdaderamente un artículo de lujo por su elevado precio, el correo electrónico en México sólo lo usaban algunos privilegiados. Yo recuerdo que aún en el primer año del nuevo milenio el uso del correo electrónico no era nada accesible; por ejemplo, las empresas que ofrecían el servicio privado fijaban horas de uso, es decir, había que estar pendiente del reloj para no pasarse, por ejemplo, de las dos horas diarias que incluía el contrato, porque de no ser así el costo del servicio se elevaba de forma considerable. Así que, tal cual, otra vez, como un salmón nadando a contracorriente, no pude remontar todos los obstáculos que implicaba tener como directora de tesis a una profesora que no vivía en la ciudad de México y tuve que alinearme a las reglas del juego del programa de doctorado.

En adición, el doctorado en estudios de población que yo cursé tenía como consigna que las investigaciones para las tesis presentaran un carácter básicamente estadístico (esto ya no es así ahora, afortunadamente). Así que mi otra intención, la de introducir una buena parte de una mirada cualitativa en mi tesis de doctorado, tampoco fue posible.

Tres son los conceptos básicos o ejes organizadores del análisis del curso de vida: trayectoria, transición y *turning point* (Elder, 1999).

Por ello, en parte... sólo en parte... no sé si en algún momento me sentí como dice una frase del poema de José Emilio Pacheco que puse de epígrafe: “Si no me atrapan hombres odiosos, caigo en las fauces de crueles osos”. Quiero aclarar que de ninguna manera busco transmitir que estaba yo en una condición de víctima ni tampoco que mi paso por El Colegio de México representara para mí una pesadilla, como algunos de repente llegan a decir de sus propias experiencias; todo lo contrario, aunque hay personas que no me lo creen, a mí me gustó mucho estar en dicha institución, y por supuesto, para mí representó aprendizajes de diferentes tipos aunque, sí, efectivamente me topé con las circunstancias mencionadas. Hubiera preferido no verlas yo como obstáculos, pero de ninguna manera me arrepiento de haber elegido dicha institución para obtener un grado de doctorado ni tampoco en cuanto a la vertiente disciplinaria en la que me inscribí en ese momento, la de la sociodemografía.

Terminé haciendo una investigación sobre el empleo público en México, sobre esa burocracia a veces tan vilipendiada (a veces con razón, otras no), pero como no me fue posible entrar a la parte cualitativa precisamente de los burócratas de carne y hueso, la abordé como un importante y grande mercado de trabajo que, como conclusión y hallazgo, resultó que, como conjunto y bajo el largo periodo estudiado (1920-1988), fue posible demostrar que ha funcionado a contracorriente de prácticamente todos los mercados de trabajo en México (¡qué casualidad que hasta sin buscarlo se me apareció el fenómeno de ir a contracorriente!). Lo anterior quiere decir que no sólo el empleo público se fue expandiendo constantemente durante muchos años (el periodo de crecimiento más acelerado del empleo público corresponde al sexenio del presidente Luis Echeverría [1970-1976]), sino que, en términos generales, durante años tuvo una dinámica inversa a la de la mayoría de los mercados de trabajo, o sea, cuando había crisis económicas y los mercados se contraían, el empleo público representaba una especie de válvula de escape ya que proveía de empleo (en muy diversas ramas y niveles) a parte de la población mexicana; incluyendo el medio académico, por ejemplo, fue durante el mandato de Luis Echeverría que se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (1974). La tendencia histórica de

crecimiento del empleo público empezó a revertirse bajo el régimen del presidente Miguel de la Madrid (1983-1988).

Posteriormente, en el marco de otro seminario que también funcionó como parte de las actividades que seguía llevando a cabo el PIEM, ahora coordinado por la Dra. Ma. Luisa Tarrés, del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, me propuse dar cuenta específicamente de la situación de las mujeres dentro del empleo público (Blanco, 1992). Como podrá suponerse, la mayoría de la información disponible que utilicé en mi tesis de doctorado se refería básicamente a los hombres, pues simplemente no había un desglose por sexo. La indispensable tarea de construir bases de datos con una distinción por sexo (ya no digamos bajo una perspectiva de género), durante años representó ciertamente una tarea de reivindicación feminista que llevaron a cabo aquellas investigadoras especializadas en la disciplina estadística y las técnicas cuantitativas.¹⁰ Como más adelante haré referencia a ello, este esfuerzo respondía a la necesidad de hacer visible lo invisible, uno de los ejes básicos de la perspectiva de género.

Prácticamente haciendo el examen de grado del doctorado, concursé por una plaza de investigadora de tiempo completo, y la obtuve en 1993. El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) fue creado en 1973 por algunos de los que habían sido mis profesores en la licenciatura (como el Dr. Angel Palerm). Llegué a la que ha sido mi institución de adscripción por un poco más de veinticinco años con el foco puesto en seguir investigando sobre la participación de las mujeres en los mercados de trabajo y ahondar en la articulación familia-mujer-trabajo. Grande fue mi sorpresa cuando algunas colegas, a veces en una charla de pasillo, me llegaban a decir algo así como: “¿Es

¹⁰ En México destacan como pioneras las doctoras Teresa Rendón (1975) y Mercedes Pedrero, quien también fue mi profesora en el doctorado. De esta última autora véase la obra publicada en 2018, donde se ofrece no sólo una antología de los principales textos que la Dra. Pedrero publicó desde la década de 1970 sobre la captación de las estadísticas sobre trabajo, la medición del trabajo doméstico y otros temas, o sea, abarca varias de las problemáticas nodales en el amplio mundo del trabajo; y esta publicación cuenta con la inusual característica de que al final del voluminoso libro la autora incluyó una sección dedicada a lo que llama algunos pasajes de su vida, que abarcan desde su muy inicial infancia hasta el momento en que terminó de escribir esta importante obra.

necesario que sea tan evidente en tu proyecto tu interés por los estudios de la mujer?”. Increíble, pero incluso alguien me llegó a espetar: “Mejor trata de disimular o disfrazar un poco la preeminencia que le estás dando al estudio de todo lo femenino” (*¡sic!*). Ni falta hace decir que mi espíritu de salmón se sintió nadando no sólo a contracorriente, sino en el cauce de un río verdaderamente turbulento. Con el correr de los años, por fortuna más colegas se fueron interesando en la perspectiva de género (básicamente mujeres, claro) y aquellos más reacios no creo que hayan cambiado de opinión, pero por lo menos la expresan de forma menos abierta.

Durante una buena cantidad de años, aunque por supuesto mi centro de trabajo era, y sigue siendo, el CIESAS de la ciudad de México, seguí teniendo bastante contacto con El Colegio de México y con el PIEM en particular (por ejemplo, en la docencia, con alguna dirección de tesis, la frecuente asistencia a conferencias, eventos... y hasta fiestas). Además, otro de los motivos para ir con cierta regularidad al Colmex es que junto con una amiga y colega demógrafa (Dra. Edith Pacheco) empecé a trabajar a dúo en la segunda mitad de la década de 1990, primero en el tema mencionado de mujeres en los mercados de trabajo y la articulación familia-mujer-trabajo. Luego, empezando el actual milenio, nos aventuramos por un campo, de nuevo aún un tanto poco trabajado, conocido en inglés como *mixed methodology* y que consiste, en pocas palabras, en la combinación de fuentes de información cualitativa y cuantitativa. No se trata simplemente de, por ejemplo, (cosa que obviamente se hacía) utilizar datos numéricos para conformar un contexto que sirva de referencia a una investigación de corte cualitativo, sino de, digamos coloquialmente, meter en una licuadora información cuali y cuanti para manejarlas de forma combinada. Para poner en práctica una metodología mixta es necesario tener mucha *expertise* en técnicas estadísticas, precisamente la especialidad de Edith; claro, lo mío, lo mío, era la mirada cualitativa. En esta ocasión por lo menos no tuve que nadar sola a contracorriente.

De los años noventa, en cuanto a la colaboración a cuatro manos y la coautoría con Edith Pacheco, quiero destacar dos cuestiones: la primera se dio en 1995, cuando viajamos a China para asistir a la IV Conferencia Internacional de la Mujer, que se llevó a cabo en Beijing, como parte de

un grupo formado desde la Sociedad Mexicana de Demografía, y presidido por la Dra. Brígida García, otra de mis profesoras en el doctorado que dejaron una fuerte impronta en mi trayectoria de investigación. No voy a ahondar en este tema aquí puesto que ya contamos con un texto que apareció en una revista en línea —una “duoautoetnografía”— donde abordamos conjuntamente lo que ese viaje representó para cada una: muy en síntesis, fue como ir a otro planeta (Blanco y Pacheco, 2018).¹¹ La segunda cuestión, en parte, también tiene que ver con ese viaje, o más específicamente, con la posibilidad de elaborar algunos artículos que se publicaron y cuya confección se dio tanto antes como después de tener la gran oportunidad de ir a Beijing.

Aquí quiero destacar sólo uno, porque para mí conllevó un proceso por medio del cual creo yo que finalmente me quedó más claro cómo tratar tanto de aterrizar la perspectiva de género, o por lo menos llevar a cabo un ejercicio de “operacionalización” —como dos de mis principales profesores de estadística (Dr. Fernando Cortés y Dra. Rosa María Rubalcava) enseñaban tanto en la Flacso como en el Colmex—, y después, cómo transmitirlo a los eventuales estudiantes o públicos varios. En “Tres ejes de análisis en la incorporación de la perspectiva de género en los estudios sociodemográficos sobre trabajo urbano en México” (Pacheco y Blanco, 1998), sistematizamos y hacemos la propuesta de que para aplicar una perspectiva de género deben estar presentes tres hilos conductores:

1. “HACER VISIBLE LO INVISIBLE”: esta idea y frase se convirtió en casi un *slogan* en diversas publicaciones, de autores con diferentes enfoques disciplinarios; por ejemplo, en el amplio mundo del trabajo se refería, en primer lugar, a la necesidad de documentar, informar, relevar, la creciente participación de las mujeres en los mercados de trabajo, llámese trabajo asalariado, o la idea más amplia de “trabajo extradoméstico”. Después de sacar a la luz cualquiera que sea el fenómeno o situación que ha permanecido oculto o por lo menos no tomado en cuenta, como

¹¹ Hay que tomar en cuenta que no se trataba de la China del nuevo milenio, sino de 1995, cuando todavía era posible observar y experimentar buena parte de lo que debió haber sido la China de Mao (Blanco y Pacheco, 2018).

el propio trabajo doméstico que usualmente han llevado a cabo las mujeres, pasamos a:

2. “EL SEÑALAMIENTO DE LAS DIFERENCIAS”: para empezar, algo tan simple en apariencia como el desglose de todo tipo de información por sexo. Por ejemplo, en el ámbito laboral resultó muy claro que hombres y mujeres estaban insertos en diferentes ocupaciones, no se les pagaba salario igual por trabajo igual, en fin, los mercados de trabajo están segmentados por género.
3. “CÓMO LAS DIFERENCIAS DEVIENEN EN DESIGUALDADES”: un asunto es ser diferentes y otro es que, con base en esas diferencias, el resultado sea una desigualdad crónica. Por supuesto, resulta el eje más difícil de manejar. “Frecuentemente se ha considerado a la división sexual del trabajo como una de las vías fundamentales para buscar explicaciones sobre el proceso que transforma la diferencia en desigualdad” (Pacheco y Blanco, 1998: 84).

UNA VUELTA DE TUERCA

Después de haber estado poco más de veinte años (desde que fui estudiante de maestría hasta aproximadamente la primera mitad de la década de 2000) en el campo de estudio de los mercados y la fuerza de trabajo, una profesora de la UAM-Xochimilco nos invitó a Edith Pacheco y a mí a asistir a un congreso que se celebra año con año en Estados Unidos: quién me iba a decir que, una vez más, y de hecho con mayor dificultad, habría de nadar a contracorriente y aparecería un nuevo *turning point*, bueno, no sólo nuevo, sino tal vez el definitorio de lo que pueda quedarme de actividad en el ámbito académico-laboral. En 2006 asistimos Edith y yo por primera vez al Third International Congress of Qualitative Inquiry (University of Illinois at Urbana-Champaign), donde presentamos en coautoría una ponencia todavía enmarcada en la *mixed methodology*. A las dos nos pareció un tipo de congreso muy diferente a los que habíamos asistido por años; nos gustó, entre otras cosas, porque nos resultó sorprendente, por ejemplo, la posibilidad de que una “ponencia académica” pudiera presentarse a manera de *performance*. Ahí escuché en vivo y en

directo por primera vez a Carolyn Ellis, a quienes muchos en Estados Unidos consideran algo así como la figura fundante de la autoetnografía evocativa. Quedamos tan entusiasmadas que regresamos al año siguiente, volvimos a presentar una ponencia en coautoría, ahora utilizando el enfoque del curso de vida y con un tema que buscaba interrelacionar el ámbito laboral con las trayectorias de vida de otra índole (escolar, conyugal, reproductiva) de mujeres mexicanas. Pero en ese 2007 yo me atreví, no sin cierta inseguridad, a hacer además una presentación individual en la que ya utilicé el término *autoetnografía*, aunque creo que más bien estaba centrada en lo que se conoce como triangulación de métodos.

Nuevamente estuvimos en el congreso de Urbana (como muchos de los asistentes lo llaman de forma coloquial) dos años después, y la ponencia que llevé en esa ocasión finalmente terminó siendo publicada en 2010 con el título de “La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro”. Este texto, en principio, surgió por completo fuera de la academia, pues formó parte de un tratamiento que llevé durante un año (en la Clínica del Tabaquismo de la UNAM) para lograr dejar de fumar, cosa que hice a la postre. Desde entonces, la mayoría de mis publicaciones y mi línea de investigación central cambió de manera radical, ciertamente un *turning point*: dejé en segundo plano los mercados y la fuerza de trabajo, y empecé a meterme más a fondo, de manera autodidacta, tanto a la autoetnografía como a dos vertientes anglosajonas conocidas como *narrative inquiry* y *narrative research*,¹² que si bien surgieron en países diferentes (Estados Unidos, Canadá e Inglaterra), y con figuras señeras que escasamente se conocen entre sí, a mí me parece que estos enfoques están relacionados, o yo les he querido buscar comunes denominadores (Blanco, 2017). Así fue como llegué, dentro del campo académico, a la autoetnografía; por otro camino fui a dar al ámbito de los llamados ahora talleres de escritura creativa, sin los cuales —bueno, en realidad sin el cual, en singular, porque ha sido sobre todo un espacio, al que enseguida me referiré, el que me ha resultado más útil— mi incursión por ese bosque con muchos árboles distintos que es la narrativa seguramente hubiera sido no sólo

¹² Por cierto, en el citado congreso de Urbana; estas dos vertientes prácticamente son ignoradas.

como nadar a contracorriente sino atrapada en un líquido que prácticamente se ha congelado.¹³

La verdad no puedo precisar qué fue primero, como dice la archisabida frase, la gallina o el huevo: si primero me interesé (cuando todavía no asistía a ningún taller de escritura creativa o narrativa) por la posibilidad de poder escribir de una manera que no fuera la que por tradición se ha usado en el medio académico, aun en las ciencias sociales, y en la antropología, o sea, siguiendo ciertos cánones explícitos e implícitos que cada vez me parecían más rígidos y limitantes, o si a raíz de mi encuentro con la autoetnografía me di cuenta de que si quería por lo menos hacer la prueba de adoptar dicha vertiente de investigación cualitativa necesariamente tenía que “aprender” o buscar la manera de ejercitarme en una manera diferente de escribir.

Como bien decía don Segismundo Freud, los olvidos son selectivos pero, por supuesto, también lo es mucho de lo que elegimos... consciente o inconscientemente. Así, con la compra de dos libros, en la librería Gandhi de Coyoacán, en la ciudad de México, de una autora que me sonaba (Guijosa, 2004; Guijosa e Hiriart, 2003), pero que de momento no ubiqué, llegué a un taller de escritura autobiográfica que ella impartía. ¡Cómo no me iba a sonar el nombre de Marcela Guijosa!, si participé durante años (desde el final de la década de 1980 hasta el inicio del nuevo milenio) en la ya referida revista fem, por medio de una colaboración a la que llamó “Querido diario”.

En uno de esos libros venía como referencia una dirección de correo electrónico de Marcela. Me dije, le voy a escribir, aunque pensé que la verdad o no me iba a contestar o podía ser que ese email ya ni estuviera vigente. Cuál va siendo mi sorpresa de que no sólo sí me respondió, bastante rápido, sino que me vino verdaderamente como anillo al dedo que me informara que en breve ella iniciaría un taller de escritura autobiográfica, con pocas personas, que si me interesaba incorporarme, pues adelante... Vaya, hasta

¹³ He participado en algunos otros talleres (en la ciudad de México y en Madrid, España) de corta duración (unos tres meses cada uno), pero al que me refiero en el presente texto ha resultado el más significativo para mí.

el sitio me quedaba de maravilla, pues me podía ir a pie desde donde yo vivía. Por ahí de febrero de 2007 asistí a la primera sesión de lo que durante aproximadamente siete años fue para mí, y las compañeras que conocí en ese espacio, simplemente —entrañablemente— “el taller de Marcela”. Nos reuníamos cada semana, en un día y horario fijo (los sitios donde nos veíamos fueron tres en esos años, pero todos por el rumbo de Coyoacán).

La actividad específica del grupo era básicamente la escritura de pequeñas narrativas autobiográficas, o sea, cada semana teníamos tarea: escribir un texto breve, podían ser dos hojitas, a veces tres, sobre un tema en el que se quedaba la semana previa, por lo regular a sugerencia de la coordinadora del taller, obviamente la propia Marcela Guijosa, aunque con el correr del tiempo cada una fuimos también proponiendo temas para trabajar. Nunca pasamos de seis o siete mujeres,¹⁴ número ideal para un taller de este tipo porque cada semana todas podíamos leer nuestros escritos y recibir comentarios, por supuesto, sustancialmente de la coordinadora, pero claro que también de las compañeras. Eso sí, seguimos funcionando todos esos años en modo papel: cada quien llevaba las copias suficientes para compartir con todas las participantes, nada de mandar por correo electrónico el archivo en Word. Y ya una vez reunidas, con hojas en mano, era otra de las asistentes, y no la autora del breve texto, la que leía lo correspondiente a cada sesión. Yo nunca había hecho este ejercicio, pero en efecto, el oír algo que una ha escrito en voz de otra persona permite, entre otras cosas, escuchar con cierta distancia, identificar errores, pensar que mejor hubiera puesto otra palabra o frase... ciertamente útil. A mí me gustó mucho ir a ese taller, no sólo me la pasaba bien, me gustaba hacer las tareas, que me corrigieran los textos, y sí siento que me sirvió de forma considerable el haber sido constante durante años.

¹⁴ No es que se hubiera puesto como requisito para participar en el taller el que no asistieran hombres, simplemente no hubo solicitudes.

Cada semana que me iba caminando al restaurante que ahora se había vuelto nuestro sitio de reunión, después de haber estado por bastante tiempo en dos casas particulares diferentes, pensaba: qué suerte la mía, no sólo me queda cerca, me puedo hasta ir a pie, y además camino por esta calle que siempre, literalmente, desde niña, me ha gustado tanto. Y continuaba con mis reflexiones: ¿cómo es posible, no me lo explico, de dónde saqué yo desde pequeña que quería vivir exactamente en la calle de Francisco Sosa, en pleno Coyoacán? Bueno, mal gusto no tenía. Con lo que no conté es con lo carísima que es esta zona... es que hay unas casas coloniales que me encantan... Mmmhhh... ¿Sería porque desde que yo recuerdo la historia me ha gustado?... ¿Cómo se llamaba aquella revistilla que a mucha gente le parecía raro que leyera una adolescente como yo?... Creo que Tradiciones y leyendas de la Colonia... ¡Sí, ésa era!... ¡Uuufff!... Lo que he pensado desde hace tiempo: debí haber hecho maestría y doctorado en historia... En fin. El trayecto me tomaba unos quince minutos, con poco tráfico, seguramente por la hora, en plena mañana: ¡para una vez que no importaba porque iba a pie!

—Good morning, Marcelita, how are you? —Yo sabía que a la “Miss” no le gustaba mucho el idioma inglés, o tal vez más bien era que admiraba la lengua castellana, por eso se dedicaba a conocerla, a cultivarla, a utilizarla en sus libros y publicaciones; precisamente por ello era como una bromita para iniciar la reunión.

Cada una pedíamos un café y algún pan y... a darle... Aunque siempre había cuestiones desde personales hasta de comentarios de literatura que queríamos platicar pero de repente Marcela decía:

—Vamos a empezar con tu texto, Mercedes. ¿Quién lo quiere leer?

No cabe duda que hasta leer en voz alta tiene su chiste; a veces a unas nos salía mejor que a otras. Claro, el objetivo no era leer bien o bonito, pero si es posible, mejor.

La primera tarea que llevé al taller mereció el siguiente comentario de Marcela:

—A ver, Mercedes, te tiene que quedar claro que aquí no estás en El Colegio de México, aquí no queremos que nos traigas artículos académicos de tu autoría, aquí se trata de que aprendas a escribir de otra manera, ¿por eso viniste, verdad? Entiendo que es tu deformación profesional pero poco a poco te tienes que proponer, si es necesario, dar un giro de 180 grados o tal

vez en el mejor de los casos —bueno, no sé si sea el mejor escenario— que seas versátil y puedas escribir de diferentes maneras según el tipo de texto que quieras producir... Pero definitivamente este tu primer ejercicio no va por ahí para este taller.

Al inicio, dado que apenas estaba conociendo a Marcela y a las compañeras, me resultó un tanto desconcertante el comentario, y no sé si hasta me causó un poco de angustia porque... ¿cómo iba yo a hacer las tareas que seguirían? Claro, con el paso del tiempo, por supuesto, pensé que el señalamiento había sido totalmente atinado. No sé si con los años he logrado lo que Marcela me proponía, por lo menos lo he intentado y ese proceso no solamente me ha gustado, sino que me ha llevado a situaciones que en ese momento no tenía ni en mente, como promover un seminario académico que tuviera a la práctica de la narrativa como su centro.

Y así llegó el año 2013 cuando, por fin, me decidí a lanzar una convocatoria para echar a andar en 2014 un Seminario Permanente de Investigación Narrativa. En principio, deliberadamente me ubiqué en un *low profile*, dijeran algunos, así que nada más envié un *email* colectivo dirigido solamente a mis colegas del CIESAS: de aproximadamente ciento cuarenta investigadores con que cuenta la institución, eso sí, distribuidos en varios sitios de la república mexicana (en la ciudad de México estaremos como el 40 %), sólo tres personas me manifestaron claramente su intención de participar en el seminario con asiduidad: de la sede del CIESAS en la ciudad de México, la Dra. Luz Elena Galván Lafarga (historiadora), y de la Unidad Regional Occidente, las doctoras Susan Street (sociología de la educación) y Ma. Teresa Fernández (historiadora). Aunque parezca poco creíble, hacer una buena conexión vía algún recurso electrónico, mes con mes, resultaba un tanto difícil técnicamente; por ello no fue posible que las colegas que viven en Guadalajara formaran parte cotidiana del seminario. Aunado a esta situación, también es cierto que un espacio donde se practica la autoetnografía requiere (esa es mi convicción, la de las participantes y la de una variedad de autores) de la presencia de cada persona, puesto que casi siempre surgen momentos muy emotivos que se desatan al tener como detonante, por ejemplo, los recuerdos del tipo que sean y

prácticamente de manera independiente del tema de que se trate; también sucede con situaciones actuales y muchas veces inesperadas, como desafortunadamente lo atestiguó la querida Luce (la Dra. Luz Elena Galván) que enfermó gravemente en 2018 para fallecer un año después.

Ante el gran éxito de la convocatoria, amplíé la invitación (de manera personal), ahora sí, a amigas y académicas de otras instituciones de educación superior con sede en la ciudad de México, algunas de las cuales conozco desde hace muchos años. Finalmente conformamos un grupo de aproximadamente diez mujeres;¹⁵ al igual que en el taller de Marcela Guijosa, un número ideal, y tampoco es que hubiera una exclusión masculina de entrada, simplemente ningún hombre solicitó asistir. Por lo menos el primer año lo dedicamos casi de manera exclusiva a leer textos que, en su mayoría, yo sugería, pues era quien conocía un poco mejor la bibliografía sobre el tema; casi toda la literatura estaba en inglés, tanto de autoetnografía como de las vertientes en las que yo me había interesado por mi cuenta —*narrative inquiry* y *narrative research*—. Esporádicamente hicimos algunos ejercicios de escritura narrativa que yo había llevado a cabo en el taller de Marcela Guijosa, y en compañía de los libros ya mencionados de esta autora, poco a poco fuimos, como dicen, soltando la mano. Para el segundo año, ya nos aventuramos a preparar dos mesas para presentar nuestros primeros trabajos autoetnográficos en el multicitado congreso de Urbana. Y como sentimos que sí había funcionado la presentación colectiva, es decir, cada quien presentó su ponencia pero enmarcada bajo el paraguas del trabajo que habíamos realizado en el seminario, pues como que nos gustó y hemos asistido juntas a unos pocos congresos más (en México, Estados Unidos y España).

A pesar de que a todas las participantes del referido seminario nos gusta mucho ese espacio, sentimos que aprendemos, y además, nos la pasamos bien (tanto en el aula como fuera, porque a veces hemos llevado a cabo algunas actividades extracurriculares), debo reconocer que, por lo menos en lo que a mí me corresponde, mi sensación es que me

¹⁵ Con las siguientes adscripciones institucionales: El Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco, Iztapalapa), El Colegio Mexiquense, Universidad Nacional Autónoma de México, University of California, Education Abroad Program, Campus Ciudad de México, y por supuesto, el CIESAS-Ciudad de México.

he sentido como hace ya bastantes años cuando los estudios de la mujer empezaban su tenaz lucha por formar parte del currículo universitario: sí, adivinaron, otra vez los salmones nadando denodadamente –en principio simplemente para sobrevivir– para remontar las fuertes corrientes contrarias.

Creo que no voy a abundar en la serie de comentarios francamente desagradables, por no decir que agresivos y discriminadores, que he recibido en diferentes sedes de instituciones de educación superior en México por haber elegido una vertiente de investigación cualitativa que a los detractores les parece poco seria o nada científica. No sé si acaso, en un futuro, pueda pasar lo que ha sucedido con la perspectiva de género, es decir, ahora resulta que a veces hasta se ha vuelto un requisito incluirla, por ejemplo, en proyectos de diverso tipo y que abordan los más variados temas, aunque quien la cite a lo mejor ni sabe bien a bien con qué se come... Pero el interés por “la situación de las mujeres” debe notarse. Y ya hoy, por lo menos la palabra *narrativa* aparece por todos lados, desde en los medios de comunicación hasta en los artículos académicos.

Para terminar, quiero reconocer y plasmar mi agradecimiento a todas aquellas colegas que me han alentado en la práctica del nado a contracorriente.

REFERENCIAS

BACHOFEN, Johann Jakob

1861 *El matriarcado: una investigación sobre el carácter religioso y jurídico del matriarcado en el mundo antiguo*. Stuttgart: Kraiss & Hoffmann.

BARTRA, Eli

2002 “Tres décadas de neofeminismo en México”, en Eli Bartra, Anna Ma. Fernández y Ana Lau, *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colección Molinos de Viento 130, 43-82.

1997 “Estudios de la mujer. ¿Un paso adelante, dos pasos atrás?”, *Política y Cultura*, núm. 9 (invierno), 201-214.

BARTRA, Eli, Anna M. Fernández y Ana Lau

2002 *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colección Molinos de Viento 130.

BLANCO, Mercedes

2017 “Investigación narrativa y autoetnografía: semejanzas y diferencias”, en Daniel Johnson Mardones (ed.), *Enfoques biográficos en investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. Chile: Escaparate Ediciones, 107-126.

2012 “Autobiografía o autoetnografía?”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 38 (enero-abril), 169-178. <<http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278>>.

2011 “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, año 5, núm. 8, 5-31. <<http://revista-relap.org/ojs/index.php/relap/article/view/51/52>>.

2010 “La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro”, en Carolina Martínez Salgado (comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 18-40.

1992 “La mujer en el empleo público en México”, en María Luisa Tarrés (comp.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México, 173-194.

BLANCO, Mercedes y Edith Pacheco

2018 “Viaje a China: una exploración de duoautoetnografía”, <https://www.researchgate.net/publication/329974573_Viaje_a_China_Una_Exploracion_de_Duoautoetnografia>.

BRADY, Judy

1972 “I want a wife”, *Ms. The new magazine for women*, primer número (primavera). <<https://www.thecut.com/2017/11/i-want-a-wife-by-judy-brady-syfers-new-york-mag-1971.html>>

CORONA, Yolanda y Maylí Sepúlveda

1989 “Evaluación de una experiencia”, en Orlandina de Oliveira (coord.), *Trabajo, poder y sexualidad*. México: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 27-50.

- ELDER, Glenn H., Jr.
1999 *Children Of The Great Depression. Social change in life experience* [1974]. Boulder, Colorado: Westview Press.
- ENGELS, Friedrich
1884 *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Zurich: Verlag der Schweizerischen Volksbuchhandlung.
- FERNÁNDEZ ACEVES, María Teresa
2014 *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. México: Siglo XXI Editores.
- FIRESTONE, Shulamith
1971 *The dialectic of sex. The case for feminist revolution*. Nueva York: Bantam.
- FRIEDAN, Betty
1977 *The feminine mystique*. Nueva York: Dell.
- GHERT-ZAND, Renee
2010 "Remembering the artist behind *Ms.* magazine's first cover", *Jewish Women's Archive*, "Preview issue of *Ms.* magazine front cover, spring 1972" <<https://jwa.org/media/first-cover-of-ms-magazine>>.
- GREER, Germaine
1971 *The female eunuch*. Nueva York: McGraw-Hill.
- GUIJOSA, Marcela
2004 *Escribir nuestra vida. Ideas para la creación de textos autobiográficos*. México: Paidós.
- GUIJOSA, M. y Berta Hiriart
2003 *Taller de escritura creativa*. México: Paidós.
- HIRSCH, Marianne
2008 "The Generation of Postmemory", *Poetics Today*, vol. 29, núm. 1, 103-128.
- MILLET, Kate
1970 *Sexual politics*. Nueva York: Doubleday & Company, Inc.
- NAPIKOSKI, Linda
2019 "Feminist Consciousness-Raising Groups", *ThoughtCo*. Consultado el 19 de junio de 2019, <<https://www.thoughtco.com/feminist-consciousness-raising-groups-3528954>>.

PACHECO, José Emilio

2021 “Rap del salmón”, en *Tarde o temprano, [poemas 1958-2009]*. México: Fondo de Cultura Económica, 626-627.

PACHECO, Edith y Mercedes Blanco

1998 “Tres ejes de análisis en la incorporación de la perspectiva de género en los estudios sociodemográficos sobre trabajo urbano en México”, *Revista Papeles de Población*, nueva época, año 4, núm. 15, 73-94.

PEDRERO, Mercedes

2018 *El trabajo y su medición. Mis tiempos. Antología de estudio sobre trabajo y género*: México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa.

PEDRERO, Mercedes y Teresa Rendón

1975 *La mujer trabajadora*. México: Instituto Nacional de Estudios del Trabajo.

RICH, Adrienne

1977 *Of woman born. Motherhood as experience and institution*. Nueva York: Bantam.

STEINEM, Gloria

1969 “After Black Power, Women’s Liberation”, *New York Magazine*, 7 de abril, 8-9.

TUÑÓN, Julia

1987 *Mujeres en México: una historia olvidada*. México: Planeta.

DE CUANDO FUI MUTANTE-MARGINAL DEL CONOCIMIENTO EN LA CAPITAL ZOMBI

CONSUELO PATRICIA MARTÍNEZ LOZANO

Para las mujeres de mi familia.

Para mis amigas.

*Nosotras, además de estudiosas de estadísticas,
tenemos que entender que nuestra vida es
una investigación. Nuestra vida es un testimonio.*

Rita Segato (<<https://www.youtube.com/watch?v=Nvss3YPEUv4>>).

*Pues ¿qué os pudiera contar, Señora, de los secretos naturales que he descubierto
estando guisando? Veo que un huevo se une y frie en la manteca o aceite y, por
contrario, se despedaza en el almíbar; ver que para que el azúcar se conserve
fluido basta echarle una muy mínima parte de agua en que haya estado
membrillo u otra fruta agria; ver que la yema y clara de un mismo huevo son
tan contrarias, que en los unos, que se sirven para el azúcar, sirve cada una de
por sí y juntos no. Por no cansaros con tales frialdades, que sólo refiero por daros
entera noticia de mi natural y creo que os causará risa; pero, señora, ¿qué
podemos saber las mujeres sino filosofías de cocina? Bien dijo Lupercio
Leonardo, que bien se puede filosofar y aderezar la cena. Y yo suelo decir viendo
estas cosillas: si Aristóteles hubiera guisado, mucho más hubiera escrito.*

Sor Juana Inés de la Cruz (1998: 54)

Soy mujer de pensamiento [...]
Soy mujer remolino [...]
Mujer payasa dueña
Mujer payasa que está debajo de lo sagrado
Mujer payasa, ven.
María Sabina (Estrada, 1989: 112-121)

Aunque yo suelo contar mi vida a la menor provocación y a petición expresa de nadie, no me resulta sencillo escribir un texto pretendidamente autoetnográfico sobre algunos episodios que den cuenta de experiencias personales relacionadas con las instituciones de educación superior por las que he transitado. Creo que la dificultad radica, principalmente, en que ésta es la primera ocasión que me involucro en la producción de un ejercicio en esta línea. Si bien, me parece, de alguna manera el desarrollo de la investigación en ciencias sociales provee de elementos para configurar miradas autodiscursivas (y autodiscurrentes) sobre la figura y presencia de una misma como investigadora frente a los otros, en el terreno de la indagación y fuera de él, cuando se da forma y consistencia a la escritura mediante la cual se expresa el conocimiento adquirido por un proceso sistemático específico.

Empezaré por definir la direccionalidad de este capítulo. El texto apunta en dos sentidos, cada uno con sus ramificaciones: 1) Breve discusión analítica en torno a la reflexividad, el conocimiento y las instituciones escolares como ámbitos jerarquizados y eminentemente patriarcales; el feminismo y el género desde un posicionamiento decolonial, así como la presencia del humor en las mujeres como forma de resistencia y aliciente cotidiano ante la configuración del poder; 2) desarrollo de la escritura, con miras autoetnográficas, de vivencias cuando cursé el programa de maestría en desarrollo regional en El Colegio de la Frontera Norte, en la ciudad de Tijuana, Baja California (la Capital Zombi a la que alude el título). También integro en esta parte algunas reflexiones sobre mi trayectoria escolar en general y la presencia del humor femenino como atemperación de los contextos escolares-patriarcales.

LA CONDICIÓN MARGINAL COMO DETONANTE PARA LA REFLEXIVIDAD

Ser marginal puede convertirse en un punto clave para desarrollar la reflexividad. Quien se halla en la periferia de alguna situación o en una posición de desventaja encontrará elementos para elaborar cuestionamientos, preguntas, disquisiciones que atañen a la circunstancia que se experimenta en un plano y coordenados de desigualdad (Martínez y Solís, 2019). Estar fuera de los márgenes, percibirse en la rareza, vivenciar la sujeción, la subordinación, incentiva una mirada inquisitiva de la realidad. ¿Qué ocurre? ¿Por qué me percibo en este ámbito y mecanismo de exterioridad, de extrañeza? Hay que tomar en cuenta que, justamente, este tipo de preguntas pueden ser muy frecuentes en el desarrollo del trabajo de campo para las personas que nos dedicamos a la investigación social desde una perspectiva antropológica. La significación y vivencia de la alteridad es muy familiar para quien desarrolla investigación en antropología social.

Como ya mencioné, en términos de mi desempeño y carrera académica, no me he involucrado en el ejercicio autoetnográfico. Es por ello, por esta acusada carencia, que mi perspectiva en la elaboración de estas líneas parte de la idea de reflexividad en concordancia con un entendimiento antropológico respecto al trabajo etnográfico en general. Lo anterior, por supuesto, posicionada en la plataforma de conocimiento en torno a los estudios de género, que ha sido mi principal línea de investigación desde que estudié el doctorado. También es importante identificar mi posicionamiento, abiertamente feminista y decolonial.¹

¹ En términos generales, la perspectiva decolonial a la que me refiero y adscribo tiene como uno de sus aspectos básicos las propuestas de Aníbal Quijano sobre la “colonialidad del poder”. Un término clave para entender este posicionamiento es la acuñación del concepto de raza como una invención de Occidente a partir de la invasión de conquista desarrollada por Europa en América. En la idea de *raza* se funda, sustenta y naturaliza la dominación de Occidente sobre la alteridad, lo distinto. Antes de las formas de dominación por la pertenencia a una clase social, se configura dicha dominación por la “racialización” de las personas. “Raza es, por lo tanto, la idea-eje de la sociología de la colonialidad, y la Conquista el pivot de la historia. [...] sólo la raza remite al horizonte que habitamos, marcado por el evento fundacional de la Conquista, y permite reconstruir el hilo de las memorias intervenidas por las múltiples censuras de la colonialidad, mientras la clase [social] oblitera ese horizonte,

Bajo esta idea, las mujeres, como personas marginales, tenemos múltiples asideros para encaminarnos por senderos reflexivos. Retomo a Bourdieu para entender a la reflexividad como *pensar en lo impensado* (en Bourdieu y Wacquant, 1995). En su calidad de académico varón que se ubica en los márgenes de la academia occidental, Bourdieu logra distinguir la trascendencia de la historización de lo no historizado. Ése es el punto nodal del quehacer reflexivo. Y esta reflexión historizadora siempre apuntará la aguja de la brújula hacia las configuraciones estructurales, hacia el *habitus* normalizado que naturaliza lo arbitrario aposentado, incorporado en el cuerpo de los sujetos. Hay pues, en la reflexividad, una confluencia estructural incorporizada en la práctica individual. En estos términos, me parece que el proceso o ejercicio reflexivo es de carácter dual y no binario. Es decir, que proviene más de configuraciones de pensamiento no occidentales. En el cuerpo de la persona individual se integra un cosmos estructural.²

Rossana Guber expresa tres dimensiones de la reflexividad que se experimentan durante el desarrollo del trabajo etnográfico, bajo las cuales opera la persona que investiga en interacción con quienes participan en la investigación: “La reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto

lo enmascara y hasta lo forclusa, induciendo así el olvido de quienes somos y a la ignorancia de los ríos de sangre que manchan el suelo que pisamos hasta hoy, conduciendo al equívoco de que es posible pensar de la misma forma desde el Norte y desde el Sur. Es de notar también la precedencia del racismo sobre la raza, porque es aquel que crea ésta: la raza es un producto de la estrategia racista del expropiador” (Segato, 2015: 18). Finalmente, señalo que la idea de colonialidad alude a un proceso de conquista que no ha terminado, sino que persiste y se renueva de manera constante. Por otro lado, el pensamiento decolonial tiene también diversas y variadas críticas según sus vertientes, rumbos y discursos.

² Aquí cabe hacer una breve aclaración: entiendo que Occidente no es homogéneo, sino que existe una gran diversidad social en ese contexto. Sin embargo, la configuración estructural del Estado “moderno”, democrático, republicano, tal como lo conocemos y vivimos en nuestras geografías de América Latina, ha sido parte o consecuencia del evento colonial que persiste hasta nuestros días. Esa imposición colonial proviene de la conformación patriarcal, del pensamiento binario, de Occidente. En ese sentido, hago alusión o me refiero al occidente “hegemónico”, creador del Estado “moderno” que ha sido impuesto en nuestras geografías. Y también, como expresa Rita Segato (2016), entiendo al Estado occidental como la culminación de la historia de los hombres, no de las mujeres.

investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia” (Guber, 2015: 46). Estas dimensiones se superponen, se entrecruzan, forman un entramado que permea la labor investigativa.

En términos del ejercicio autoetnográfico, para quienes nos desempeñamos en el ámbito académico, estas tres dimensiones se encuentran presentes y también perfilan esa intersección estructural-individual. Asimismo, el planteamiento de Guber apunta hacia un factor importante que debe tomarse en cuenta: la reflexividad no es sólo, única o puramente individual, sino que también se configuran reflexividades colectivas, grupales, comunales. La historización de la marginalidad es continuamente desarrollada por las personas que integran los pueblos originarios. Sus luchas reivindicativas, en todos los sentidos, obedecen a un proceso reflexivo en, desde y para la colectividad.

Aunque Segato (2015) expresa y critica que la idea de reflexividad fue cooptada y teorizada por Occidente (señalamiento con el que coincido), me parece que pensar dicho planteamiento en términos de la marginalidad es una forma de disolver ese patrón académico occidental que lo normativiza, y es una manera de pensar la reflexividad y lo autoetnográfico desde plataformas decoloniales. Pensada así, la reflexividad puede acercarse sin problemas a lo que Segato denomina “una antropología por demanda”, aportación con la que también comulgo totalmente.³

³ Por razones de espacio y objetivos de este capítulo, no profundizaré en la descripción de esta propuesta de Segato; sólo me permitiré citar lo siguiente sobre la idea de “antropología por demanda”: “Significa un cambio radical en la práctica y en los valores que inspiran la disciplina hasta hoy, pues ni se trata de producir conocimiento sobre el otro o sobre la diversidad de las formas de existencia humana, ni consiste en la antropología reflexiva [ya señalé que Segato es crítica de ese término e idea, aunque de manera personal busco o intento su operatividad de otra forma más cercana a la postura decolonial] propuesta por la perspectiva posmoderna, es decir, la inmersión pasajera en el mundo del otro para retornar a nosotros mismos con extrañamiento antropológico a fin de vernos con mayor claridad. No se trata tampoco de una *antropología aplicada*, ya que ésta no garantiza la decisión sobre las metas a las comunidades y pueblos, y usualmente se orienta a ideas de progreso y desarrollo eurocéntricamente fijadas [...] Lo que propongo es que nuestro antiguo “objeto” clásico sea hoy el que nos interpele, nos diga quien somos y qué espera de nosotros, y nos demande el uso de nuestra “caja de herramientas” para responder preguntas y

Las mujeres hemos sido confinadas por el patriarcado a una posición de marginalidad, principalmente en los espacios públicos, de poder y de toma de decisiones. En el ámbito académico, aun la mujer más empoderada, en algún momento de su vida, se verá en una posición de subordinación, de marginalidad, de desigualdad, de desventaja, de cuestionamiento por el hecho de ser mujer. Es una condicionante a la conformación patriarcal de todas las prácticas sociales y de los entornos en donde se efectúan (Lagarde, 2001).

Las instituciones de los estados republicanos son organismos altamente jerarquizados, constituidos y cimentados a partir de un ejercicio del poder patriarcal. Desde una visión decolonial, el proceso colonizador en realidad no ha terminado. Las supuestas repúblicas democráticas, al menos como las conocemos en América Latina y el Caribe, no son sino una continuidad de la administración pública y política colonial imperialista occidental (Segato, 2015). Han sido impuestas, no nos pertenecen. Hay una ejecución del poder de manera vertical, autoritaria y de exterioridad hacia la población gobernada. Las instituciones del Estado se desenvuelven como si respondieran a los dictámenes de un poder occidental invasor, y como si las personas fueran tributarias obligatorias de una autoridad suprema que es ajena y externa al territorio que ocupan, pero que se ostenta como dueña de dicho entorno (Segato, 2016).

Las universidades, los entornos educativos en general, como actualmente los conocemos y los vivimos, han sido creados por Occidente conforme a una estructura patriarcal de dominación. Las universidades fueron hechas en Europa por y para los varones. En un ejercicio reflexivo, de historización, esos mecanismos de la Edad Media tienen formas de continuidad que se objetivan en las prácticas actuales. La presencia de las mujeres en las universidades, tanto en Occidente como en espacios no occidentales (pero sí occidentalizados) siempre ha sido marginal, incluso en las áreas de profesionalización que han sido denominadas como altamente feminizadas; por ejemplo, la docencia o también las carreras universitarias de enfermería. Hay que hacer notar que estos espacios se refieren más a las prácticas de cuidado que a la generación

contribuir con su proyecto histórico. [...] es [...] una *antropología interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto*" (Segato, 2015: 13-14. Cursivas del original).

de conocimiento. Es decir, aluden a que las mujeres se encuentran más facultadas para llevar a efecto prácticas de atención hacia los demás: educar a la infancia, atender a las personas enfermas, y no tanto a que pueden desarrollar aportaciones epistémicas relevantes.

La conformación patriarcal es el basamento primordial de las instituciones de educación superior (IES). Aunque el discurso institucional de los centros educativos y de investigación públicos aluda a una difusión del conocimiento en términos de igualdad, en realidad la maquinaria institucional opera a partir de fomentar y subrayar la desigualdad (Dubet, 2005; Bourdieu y Passeron, 2008). El mecanismo que da vida y sentido a las universidades tiene un motor que se activa en función de asimilar y acendrar las desigualdades en las personas que conforman estos organismos. En términos del pensamiento decolonial, esta desigualdad tiene, fundamentalmente, una base de “racialidad”, de determinar y naturalizar la inferioridad, que deviene en una diferencia de clase y, por supuesto, de género. Siguiendo esta idea, Segato (2015) señala que, conforme a los planteamientos de Aníbal Quijano, así como a la idea de “raza” creada por Occidente, que “biologiza” la subordinación conforme al origen étnico y las características físicas de las personas, esta perspectiva puede trasladarse al planteamiento de género, pues a partir de los mismos mecanismos con los que se configuró la concepción de “raza” para argumentar la desigualdad y naturalizar la significación de inferioridad en los grupos humanos no europeos, así también opera la construcción de género que atribuye a la biología la condición de sometimiento en las mujeres y que excluye a la diversidad sexual que no se apega a los cánones de heteronormatividad y de masculinidad hegemónica (Connell, 2003). Estas condiciones subalternas naturalizadas se imponen mediante mecanismos autoritarios, de violencia y dominación bajo los que opera el patriarcado.

Las IES constituyen organismos altamente jerarquizados. Los nombramientos, las jerarquías, los niveles, los escalafones son configuraciones ampliamente valoradas en las organizaciones educativas. Esto deviene –y es el baluarte– en la conformación de relaciones de poder y control que son el sustento de la maquinaria y formas de *ser y hacer* dentro de las universidades o los centros de formación en posgrados. Los feudos y cotos de poder que se configuran en las IES revelan la índole

patriarcal, occidentalizada, de estas instituciones. Esta parafernalia operativa del poder en las universidades tiene un sustento fundamental: la difusión y generación del conocimiento. De tal manera que dentro y fuera de las IES se construye un capital simbólico muy valorado que se atribuye a estos organismos, pues tiene relación directa con el trabajo intelectual, la formación profesional y la construcción del conocimiento. Estos atributos son direccionados de manera preponderante hacia la población masculina. Los profesores varones poseen y construyen un capital simbólico de gran estima, tanto dentro como fuera de las universidades (Martínez, 2017a).

Dentro de los planteles y fuera del salón de clases, los profesores ejercen autoridad. Comúnmente los salones de clases están diseñados para simbolizar y reafirmar esa posición de dominio, de observación y control de las personas y de todo cuanto acontece en el aula. Es un escenario. De igual manera ocurre, por ejemplo, con las oficinas, despachos o cubículos de los profesores universitarios. Son su territorio. Han sido conformados para que el profesor asiente en ese espacio su condición de persona con autoridad que dictamina, controla, ordena y también donde *se muestra*, se exhibe en su potencia de capital simbólico del conocimiento. Esto entraña una conformación de la violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que, como toda violencia, se dimensiona en una parte instrumental y una parte expresiva (Segato, 2010). Es, igualmente, un escenario donde el profesor *ambienta* su labor intelectual para que sea mirada por los subalternos (estudiantes) y los pares (otros docentes). Proyecta una imagen de sí mismo en la que se subraya la calidad del capital simbólico otorgado como profesor universitario. Las IES son entornos profundamente patriarcales en donde los profesores tienen la oportunidad de desplegar su poder como en pasarela y con los reflectores iluminándolos. Todos los espacios de la convivencia universitaria están conformados como ámbitos de exhibición, autoridad y empoderamiento de los profesores y de reafirmación del capital simbólico del conocimiento, del trabajo intelectual o de las habilidades profesionales que poseen. En términos generales, las mujeres (estudiantes, profesoras, también empleadas administrativas) son ubicadas en las IES como personas advenedizas a un contexto público que no es el adecuado para

ellas ni su *ambiente natural*. Son impostadas en ese entorno, “intrusas”, como señalan Buquet *et al.* (2013).⁴

Parto de los planteamientos de Segato (2010; 2016) para entender a las IES como entornos donde se construye y desarrolla un mandato patriarcal de masculinidad que impone a los varones el requisito indispensable –para demostrar que son “hombres académicos de verdad”– de evidenciar potencia, autoridad, control, dominio ante sus pares, sus cofrades, los otros varones profesores universitarios. El capital simbólico del conocimiento les provee de herramientas para desplegar ese poderío. La instauración y expresión del poder implica una forma de violencia. La demostración de la potencia requiere de víctimas sacrificiales, como apunta Segato. Este binomio mandato de masculinidad-conocimiento configura un territorio, un feudo, una fortaleza celosamente custodiada –parafraseando a Rosario Castellanos (2005) en un su tesis *Sobre cultura femenina*–, lo cual implica el sacrificio, la violentación, el “disciplinamiento” de las personas marginales que pretenden horadar esta frontera. Los varones violentos se asumen y se proyectan como grandes “disciplinadores” (Segato, 2010) que imponen su control, su autoridad, por medio de la violencia, para “traer al orden” (diría Bourdieu, 2000; 2007) a las mujeres, como entes residuales de la gran figura monolítica del varón.⁵

⁴ A manera de comentario sobre la presencia de las mujeres en las universidades, vale la pena señalar brevemente lo que plantea Palomar (2009) respecto al desarrollo o cooptación de los temas o las problemáticas de género por las IES. Palomar señala, conforme a planteamientos de Joan Scott, “que la producción académica y de difusión en torno al género que surge de las IES puede verse seriamente afectada en su posición reflexiva y de análisis crítico sobre las relaciones de género en las universidades. [...] al ser entidades institucionalizadas, cooptadas o inherentes al poder institucional, pierden la posibilidad de desarrollar acciones directas o incisivas en torno a las relaciones de género que se gestan en las universidades, las cuales podrían llevar a una posición crítica al mismo poder institucional que les dio vida” (Martínez, 2017a: 47). “[...] conceder a los estudios de género un espacio específico en las IES, y crear con ello la apariencia de legitimidad y valor, ha afectado el contenido y la calidad del trabajo académico que en su interior se desarrolla. [...] De esta forma, habría que preguntarse lo que sucede en nuestro medio con los estudios de género, si siguen cuestionando lo establecido o si han pasado a ser parte armónica de las instituciones” (Palomar, 2009: 56).

⁵ En este punto considero importante aclarar que mi perspectiva, como la de Segato, no es esencialista. No naturalizo el ejercicio de poder y la violencia como

Con la esperanza de que no suene demasiado fuera de lugar, me tomo la libertad de sugerir que la figura de sor Juana Inés de la Cruz refleja y evoca, para mí, la concreción de la mujer que explica a partir de sí misma, desde su posición de mujer-marginal, la búsqueda del conocimiento y la manera violenta en que es “disciplinada” por el mandato patriarcal en esta expresión de su ser mujer que busca y construye saberes. Particularmente, en el ya muy estudiado y analizado texto *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*, sor Juana elabora un autorretrato y explicación de sí misma a partir y en función de su inquietud e inclinación por responderse preguntas, por entender la realidad, por saber y conocer, y también por crear y construir ella misma otros saberes. El centro de su reflexión es la propia Juana interpretándose como persona marginal, pero que también, a la vez, está explicando el funcionamiento de todo un contexto estructural, sociohistórico que la excluye a ella y a las otras mujeres. No sólo esto, y aquí pretendo aproximarme al punto final de la parte teórica de este capítulo, sor Juana, además, se expresa de manera irónica, humorística. Se ríe de sí misma, de su condición de marginalidad y del mandato patriarcal que la violenta. Es una manera de resistir usando lo que Josefina Ludmer llama las “tretas del débil” (Domínguez, 2016).⁶ Esto no impide que también muestre su erudición y su fascinación por el conocimiento.

El humor es una construcción cultural histórica. Esto ya ha sido discutido y planteado en el terreno de la antropología. Lo humorístico, lo gracioso depende, fundamentalmente, de las configuraciones simbólicas e históricas que se articulan para construir el detonante de lo que es interpretado como provocador de la risa. Sin embargo, según apuntan Bergson (2008) y Clastres (2010), el humor tendría algunos

expresión y posibilidad única de los varones. Es evidente que las mujeres también pueden ejercer dominación, sobre todo en contextos de acendramiento patriarcal como son las IES. La operatividad de la violencia no es patrimonio exclusivo de los varones. No es una esencia. Lo que pretendo destacar es que, como afirma Segato, se trata de la instauración de un “orden político”. El patriarcado es un orden político. De ahí su sistematicidad en el ejercicio de la violencia para preservar y validar su constitución.

⁶ Véase <<https://literaturaanimada.files.wordpress.com/2014/03/ludmer-tretas-de-l-dc3a9bil.pdf>>. Sobre este ensayo de Josefina Ludmer, también se puede consultar N. Domínguez, “Unas páginas para Josefina Ludmer”, *Zama* 9, 17-19.

denominadores comunes en los grupos sociales. Estos denominadores tienen que ver con construcciones patriarcales, es decir, fundamentalmente violentas. La burla, la humillación, la ofensa, la risa ante quien cae en desgracia constituyen detonantes de lo risible que en apariencia funcionan en distintos contextos y latitudes. Asimismo, Clastres subraya que el humor, los chistes tienen una conformación que obedece al enfrentamiento del poder y la autoridad. Desde mi perspectiva, planteo que, así como el humor y el género son construcciones socioculturales históricas, estas conformaciones devienen en constructos del humor *generizados*. La interpretación de lo humorístico, basado en la burla y la violentación de otra persona, es una interpretación fundamentalmente patriarcal, y se generaliza a todos los estratos sociales. Por ejemplo, en México, *el humor del mexicano*, basado en los alburas, es en realidad una expresión del mandato patriarcal de la competencia entre varones, de demostrar con ingenio ser más listo que el otro, burlar al otro con una expresión alburera que lo ridiculiza, lo feminiza y lo hace inferior. Se argumenta y generaliza este tipo de humor como prototipo de la población mexicana. Pero las características del humor femenino son otras. Como población marginal, subalterna, las mujeres *humorizan* en términos de la ironía, como armas de las débiles. Son más propensas a reírse de sí mismas. Hay detonantes celebratorios, alegres, no de competencia, en la forma de divertirse de las mujeres. No se trata de humillar, se trata, en todo caso, de resistir ante el poder trasladándolo a lo risible.

El humor femenino también puede interpretarse a partir de una búsqueda del placer (Hierro, 2001). Las mujeres de alguna forma intentamos construir una salida a las prácticas de dominación y exclusión que nos circundan. La comunalidad, la cercanía y los vínculos, dinámicas de acción más relacionadas con las formas de organización femeninas, están permeadas de esta búsqueda del placer a través de la risa, la alegría, la ironía y lo celebratorio. A lo largo de mi vida, en mi paso por las escuelas de los diferentes niveles he podido constatar la presencia del humor como mecanismo de cercanía, de afectividad, de conformación de vínculos de las mujeres. La risa de las mujeres es muy otra.

EL RELATO AUTOETNOGRÁFICO

Empezaré, en un alarde de ausencia de originalidad, en términos similares a los que Lévi-Strauss utilizó en “Tristes trópicos”, con una frase que se equipara a los inicios de novelas insignes –muy masculinas, por cierto– como *El Quijote*: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme”; o aquello de García Márquez: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento...”; o la violencia machista en pleno del mundo rulfiano: “Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo”, etc. Por el estilo, en “Tristes trópicos”, Lévi-Strauss instauro la frase contundente, célebre, inicial de la descripción autoanalítica del trabajo antropológico, expresando burlón e irónico para referirse a su propio oficio de etnógrafo: “Odio los viajes y los exploradores”.

Pues bien, odio la escuela y sus dinámicas escolares. Odio la academia y los académicos. Es verdad, nunca me gustó la escuela. No me gusta. Soy como Felipe, el amigo de Mafalda de las tiras de Quino, que expresa: “¡No hay caso! ¡La escuela me espanta, me deprime, me descompono y me enferma!”. Fui de las niñas que lloraba amargamente en casa los primeros días de escuela. Ya en el plantel procuraba otro comportamiento. Dignidad absoluta. No lloraba pero me afligían las actividades escolares. Nunca las disfruté. Nunca me parecieron disfrutables. En el parvulario –en mi infancia setentera aún se le denominaba “párvulos” al tercer grado del jardín de infantes o kínder– siempre fui torpe para las actividades manuales. Me gustaba mucho pintar, pero estaba cierta de que lo hacía pésimo. Quizá era perfeccionismo excesivo de mi parte. Poca tolerancia a la frustración, dirían los psicoterapeutas. Mientras la profesora decía no sé qué cosas o daba instrucciones igualmente ininteligibles, yo miraba por la ventana y añoraba estar en mi casa limpia e iluminada, jugando con mis muñecos, hojeando historietas y libros de cuentos, escuchando a Cri-Cri tirada de panza frente a la consola, acompañando a mi madre en las labores domésticas mientras la oía cantar boleros y tangos. Definitivamente, un mundo mucho mejor y más placentero que la escuela. Le digo a Daniel, mi compañero de vida desde hace veinte años, que desde mi más tierna infancia le tuve aversión a la configuración patriarcal de las instituciones escolares. Quizá porque

toda la primaria la cursé en un colegio de monjas. El Colegio Kino, en San Luis Río Colorado, en la frontera noroeste de Sonora. Las monjas eran de la congregación del Sagrado Corazón de Jesús. A decir verdad, no eran del todo terribles. Recuerdo de manera especial a una de ellas que fue mi profesora en cuarto y quinto grado. Era una mujer joven, o al menos eso creo, pues de toda aquella experiencia escolar con las monjas, siempre me parecieron sus rostros, sus manos y toda su fisonomía como de una edad indescifrable. Aún ahora las veo por la calle y me resulta difícil establecer un aproximado de la edad que pueden tener. Esta joven profesora, cuando me impartió clases, no había profesado todavía sus votos perpetuos, era una novicia. La recuerdo como una mujer grácil y desenvuelta, más bien risueña pero enérgica. Había sido misionera en la región zapoteca de Oaxaca. En ocasiones solía compartir testimonios de aquella experiencia. Sus comentarios al respecto siempre iban enfilados a resaltar la injusticia que vivían las comunidades indígenas. Nos enseñó algunas frases en zapoteco que me impresionaron mucho y que desafortunadamente olvidé por completo. En ese tiempo mi hermana Nony estudiaba la preparatoria y se había acercado, de alguna manera, a posicionamientos de izquierda. Fue por ella que conocí lo que era la teología de la liberación.⁷ No sé por qué, yo asociaba los testimonios de mi profesora-novicia con lo que escuchaba decía Nony sobre el papel de la Iglesia católica, la “opción por los pobres” y el trabajo de los jesuitas en Centroamérica. Realmente nunca supe si esa joven novicia estaba involucrada de alguna forma con todo eso. Después cursé la secundaria

⁷ La teología de la liberación es un posicionamiento filosófico teológico y de acción social desarrollado por sacerdotes católicos (jesuitas, la mayoría), monjas y laicos en el que la pobreza se entiende y aborda como “una cuestión teológica”, enlazando la situación de miseria de las poblaciones con postulados de la Biblia y los Evangelios. Esta perspectiva teológica se formó a partir de los sesenta y tuvo su mayor presencia, ímpetu e influencia durante los setenta y parte de los ochenta, principalmente en Centroamérica. “La teología de la liberación es teología, es decir, es una reflexión sistemática y disciplinada sobre la fe cristiana y sus implicaciones. [...] la teología de la liberación es 1] Una interpretación de la fe cristiana a través del sufrimiento, la lucha y la esperanza de los pobres. 2] Una crítica de la sociedad y de las ideologías que la sustentan. 3] Una crítica de la actividad de la Iglesia [católica] y de los cristianos desde el punto de vista de los pobres” (Berryman, 1989: 9, 11). No es un secreto que Karol Wojtyła (el papa Juan Pablo II) rechazó, persiguió y obstaculizó el trabajo de los teólogos de la liberación en América durante los setenta y ochenta.

y el bachillerato en instituciones públicas. A pesar de que la escuela y todo el ambiente desarrollado en los planteles siempre me ha parecido hostil, por decir lo menos, mi paso por la educación básica fue bastante llevadero sobre todo por las amigas que tuve en ese tiempo.

En mi familia, en casa, había una alta valoración por las mujeres. Mi madre fue, en cierta forma y muy a su modo, una feminista sin saberlo. Mi padre no encuadraba ni respondía a los parámetros de una masculinidad hegemónica violenta y autoritaria. Ella y él eran también una especie de radicales de izquierda por naturaleza, pero nunca lo supieron. Sabiamente, tampoco les habría importado no saberlo. Ambos eran de una inteligencia práctica y un sentido de la responsabilidad impresionante que aún ahora considero insuperable. Pero, fundamentalmente, eran personas honorables, laboriosas, empáticas, dignas, honestas, generosas, coherentes en el pensar y el hacer, fomentadoras de la vida comunal, la justicia y los afectos y, sobre todo, eran buenas personas. Calificativo desprestigiado, malentendido y en desuso. La bondad me sigue pareciendo la cualidad humana por antonomasia. El sentido —y destino— absoluto, auténtico, del *ser* humano.

El vapuleo del patriarcado provino del exterior. En mi niñez, al ingresar a la primaria, realmente creía que todos los niños tenían una familia como la mía. Aún tengo muy presente las primeras impresiones que experimenté cuando me percaté de que esto no era así. Fue, digamos, un primer gran golpe social-cultural.

El mandato de masculinidad y la producción de Grandes Hombres Académicos

Los espacios de los que menos sospecharíamos, en los que supuestamente trabaja la gente más ilustrada y formada, están cruzados por la violencia machista. Allí los hombres también son víctimas de un mandato, de la obligación de una obediencia a un comportamiento masculino. Todos los días los hombres tienen que demostrar que son sujetos viriles. Un sujeto potente, poderoso, controlador, y con capacidad de algún grado de dominación. El aula universitaria es el lugar del gozo autoritario del profesor. Lo he visto con mis colegas. Y es un gozo miserable, donde cada uno construye su pequeño

reinado. Empieza por ahí, es una pedagogía del autoritarismo. Para mucha gente insatisfecha y muy frustrada, es ahí donde repone sus fracasos. Max Weber decía que la vida académica es el lugar donde las personas perciben su mediocridad, perciben su propio límite intelectual. Es un ambiente de gran resentimiento. Creo que la agresión y la violencia surgen del resentimiento, de cuando las personas perciben su límite respecto de su capacidad de tener un espacio de control en el mundo. La violencia de género también surge de la frustración masculina.

Rita Segato (<<https://uncienia.unc.edu-ar/2017/junio/rita-segato-201cel-aula-universitaria-es-el-lugar-del-gozo-autoritario-del-profesor201d>>).

La Universidad

Desde que estudiaba la secundaria supe que quería dedicarme a la investigación, aunque en esos momentos no sabía realmente qué era eso ni de qué se trataba. Aún ahora creo que no lo sé. En la preparatoria les comentaba a mis amigas: “Quiero estar en un lugar donde mi trabajo sea leer y escribir”... Ellas me decían: “Entonces quieres ser escritora”. Pero esa idea de la escritura literaria no me convencía. A partir de la adolescencia me asumí sin talento creativo para ese tipo de escritura: “Creo que soy mejor leyendo libros que escribiéndolos”, pensaba. A los catorce años intenté escribir una novela y aquello no pasó de la primera página. El camino no era por ahí.

Años después, al término de la preparatoria, quería estudiar antropología, literatura o filosofía, pero ni los ingresos de mis padres —que entonces me mantenían— ni mi escaso valor me permitieron hacer acopio de la fuerza suficiente como para de verdad demostrarme que eso quería estudiar. Mexicali se convirtió en mi único horizonte predeterminado, a sólo una hora de distancia de mi hogar sanluisino. Dos de mis hermanas, Nony y Laura habían estudiado ahí, en la Universidad Autónoma de Baja California. Nony ya había egresado de sociología; Laura aún estudiaba la carrera de arquitectura cuando yo ingresé a la universidad. En aquel tiempo, el plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la comunicación me pareció lo más cercano a las otras formaciones que

realmente me interesaban. Lo más *razonable* era estudiar en Mexicali. Tenía miedo de contradecir lo *razonable*. Tenía miedo de sufrir en mi subversión si decidía lo contrario.

Lo más significativo para mí al ingresar a la universidad fue la configuración del capital simbólico del conocimiento en ese campo social (Bourdieu, 2000; 2007). Ahí empecé a construir una valoración muy alta sobre lo que significaba *el saber* pero, sobre todo, fue un aprendizaje de cómo el *conocimiento verdadero* se encuentra centrado en los varones, y de cómo se comportan los varones que aspiran al dominio de ese capital simbólico. En la universidad aprendí que esas instituciones son patrimonio de los varones, que lo que ahí se enseña y se aprende está destinado a los varones y que las mujeres fungimos como “añadidos” (Segato, 2016) a una estructura que ya está signada y que nos repele.

Durante la carrera, los profesores varones eran siempre más valorados que las profesoras. El profesor de la materia Semántica y Semiótica, al que no le entendíamos en lo mínimo, era muy apreciado, justamente, por su capacidad de conformación del discurso críptico impenetrable, al que de inmediato ubicábamos como sapiencia. Las profesoras que tuve durante la licenciatura nunca fueron valoradas en la misma dimensión que los docentes varones. Tampoco eran las que impartían las materias más *relevantes*, que se relacionaban con teoría social, metodología o producción audiovisual. Las docentes se encargaban de las materias orientadas hacia comunicación organizacional, lenguaje, redacción o psicología. Claramente, ellas fungían como simples *añadidos complementarios* de la formación impartida por los varones; ésa sí que era densa y trascendente.

El capital simbólico del conocimiento puede llegar a tener un gran impacto en el aula, con los estudiantes. Una queridísima amiga, Librada, con quien había cursado la preparatoria y que también estudiamos juntas la universidad, solíamos decir que estábamos *enamoradas* del profesor de la materia Filosofía del Hombre (con toda esa carga de testosterona en el nombre), un sociólogo, quizá unos diez años o doce años mayor que nosotras. En realidad nos impresionaba lo que para nosotras, jóvenes y provincianas, considerábamos el caudal de conocimiento del profesor, su inclinación de izquierda, pero, sobre todo, su manera de impartir la clase. Era un tipo irónico, rollerísimo,

que explotaba muy bien su pose de intelectual marxista, fumándose al hilo una cajetilla de cigarros Raleigh durante las dos horas de clase, formando sobre el escritorio una hilerita con las colillas de los cigarros que iba terminando. El profesor se paseaba por el estrado, en medio del humo del cigarro (en aquel tiempo no había restricciones para fumar dentro del aula), disertando sobre una de las lecturas que nos había dejado: “¿Qué es el hombre?”, de Martin Buber, mientras Librada y yo lo seguíamos con la mirada, arrobadas, a la par que tomábamos apresuradas notas en el cuaderno. En realidad se trataba, también, de nuestra parte, como una especie de juego en el que nos asignábamos el papel de la estudiante entusiasta y atenta a la que le agrada el profe de manera pueril y ñoña. Pero la parte admirativa del conocimiento no era banal para nosotras. A partir de admirar su talento intelectual, era que echábamos a rodar el juego del disfrute de la clase para escuchar las ironías del profesor y verlo pasearse por el escenario interpretando su papel.

El posgrado

Las instituciones muy jerarquizadas son, intrínsecamente, organismos patriarcales. En su interior, las mujeres tienen más posibilidades de ser violentadas, pues los entornos que concentran el poder generan profundización de la desigualdad, la dominación y la exclusión. Segato (2016) afirma que las mujeres son menos vulnerables y “más cuidadas” en los espacios comunitarios. Las IES no fomentan la comunalidad; por el contrario, son organismos que concentran el ejercicio de poder o lo desarrollan de formas verticales y autoritarias. Bajo estos mecanismos, las mujeres encuentran debilitadas sus maneras de operar, sus prácticas y sus formas de organización, más apegadas al fomento de los vínculos y la cercanía (Segato, 2016), entre otras características. Las universidades, los centros de investigación son espacios fundamentalmente patriarcales; por tanto, autoritarios, violentos, “disciplinadores”, en los que se desarrolla una modalidad *intelectualizada* de “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2010; 2018) cuya bandera es la generación de conocimiento.

Desde el primer día que ingresé al programa de maestría en El Colegio de la Frontera Norte (COLEF), obtuve evidencias claras de las

formas de operar de la institución y las repercusiones que esto tenía para las mujeres. Sin embargo, ni en un principio ni después me percaté de la manera en que los mecanismos autoritarios de la institución incidían en mis decisiones y prácticas más íntimas y personales. La conciencia de todo esto vino bastante tiempo después, a partir de la reflexividad, y sobre todo, de mi involucramiento con la perspectiva de género, con el feminismo, y más recientemente, con el pensamiento decolonial. Básicamente, con la manera en que Rita Segato explica la forma de operar del patriarcado y el ejercicio de la violencia contra las mujeres. Es bajo esta perspectiva que intento autoetnografiar una parte de mi paso por la educación superior, concretamente en el posgrado.

El proceso para ingresar al COLEF, a la maestría en desarrollo regional, no fue del todo sencillo, pero tampoco demasiado arduo. Había que hacer un examen con una guía que, medianamente recuerdo, me dejó bastante intrigada: matemáticas, economía en abundancia; algo de políticas públicas y, lo menos, una perspectiva social-cultural en la que se integraban, pálidamente, derechos humanos. En mi ingenuidad apostaba por esta última. Craso error. Les suelo decir a los estudiantes de la licenciatura y el posgrado en la Facultad donde laboro en la actualidad que ingresé al posgrado engañada: la información de la convocatoria era, si me apego a la verdad, inexacta, por no decir que falsa en su mayor parte. No guardé una copia de aquella convocatoria, pero parte de lo que ésta planteaba era que había flexibilidad para orientar la maestría hacia el estudio de las regiones en términos socioculturales. Además de otros puntos como “diálogo e interacción con investigadores de prestigio”... algo así. Creí en ello. En la práctica, eso distaba mucho de resultar cierto. Tiempo después, ya como estudiantes, mis amigas, Daniel y yo nos reíamos de los términos en que estaba planteada esa convocatoria. Decíamos que, en realidad, en la institución operaban como reclutadores, viles “enganchadores” de obreros o jornaleros.

En general, puedo distinguir en mi vida cómo ha operado una configuración de la autoestima fracturada según explica Lagarde (2001). Las mujeres construyen una identidad “escindida” que se quiebra, se rompe

o se fragmenta, pero también que conforma perfiles “sincréticos”, al mezclar aspectos normativos, “antiguos” de lo femenino y aspectos “modernos” de lo que significa “ser” mujer. Como parte de esto, Lagarde señala que el patriarcado fomenta la desvaloración, el desprecio por las mujeres. Esto contribuye a la “escisión identitaria”. Viví esta extraña condición contradictoria, escindida y sincrética a la vez. La autoestima fracturada en las mujeres operaba (¿opera?) en mí, principalmente a través de la inseguridad y el miedo. Esto me ocurre en la actualidad y ha sido, en los años que llevo de actividad académica, una especie de marca personal. Para mí es muy sintomático de mi inserción en este ámbito.

Las mujeres nos movemos entre exigencias, alabanzas y reprobaciones que son función de contenidos existenciales modernos y tradicionales. La autoestima femenina derivada de este *sincretismo genérico* es muy compleja. Se caracteriza en parte por la desvalorización, la inseguridad y el temor, la desconfianza en una misma, la timidez, el autoboycot y la dependencia vital respecto de *los otros*. Y también por la sobre-exaltación y la sobrevaloración en el cumplimiento de la cosificación enajenante, de la competencia rival o de la adaptación maleable.

Paradójicamente, al mismo tiempo, la autoestima de las contemporáneas se caracteriza también por la seguridad, la autovaloración, la confianza en las capacidades y habilidades propias, en los saberes y en las cualidades. Destacan en esta vertiente la independencia y la autonomía en varios planos. No corresponder con los valores hegemónicos se concibe como un valor positivo.

No obstante, vivir así conduce a las mujeres a experimentar sensaciones, afectos y pensamientos de *escisión*, al menos en hitos claves de la vida (Lagarde, 2001: 36).

En realidad, yo pretendía cursar una maestría en antropología o relacionada con filosofía, pero tuve miedo. Fui cobarde en muchos sentidos. Estudiar posgrados de ese tipo, al menos los que realmente me interesaban, implicaba ir a la ciudad de México. No quería alejarme demasiado del entorno donde, mal que bien, había logrado hacer una

vida relativamente independiente: vivía sola, trabajaba en la universidad con un buen contrato, tenía ingresos modestos pero era autosuficiente en términos económicos, no necesitaba más. Después del posgrado pensaba que podía volver a insertarme en aquel mismo contexto universitario. Me parecía más cómodo y sencillo estudiar en Tijuana. Tenía idea de que así no rompería del todo los vínculos, sobre todo laborales, que había fincado en Mexicali. Además, el COLEF era una institución respetada en la región y en los ámbitos nacional e internacional. De una manera muy ingenua, pequeñoburguesa y más bien temerosa, me decidí por esa opción. Aunado a todo esto, ya no me sentía tan joven para correr ciertos riesgos. Tenía veintisiete años. Había algo en mí que me decía era demasiado lanzarme a la aventura de lo desconocido si tomaba lo que en una novela Pío Baroja⁸ llama “el camino tortuoso” de los otros posgrados; y yo era demasiado simple para tener capacidad, coraje y espíritu aventurero. Eso lo ubicaba plenamente en mis amigas, nunca en mí. Aparentaba estar conforme con mi decisión, pero con frecuencia venía a mi mente el estribillo de la canción de Silvio Rodríguez: “La angustia es el precio de ser uno mismo”.⁹ ¿Por qué tenía miedo de enfrentar lo que realmente quería hacer? Aún ahora, más de veinte años después, sigo pensando que tomé la decisión equivocada. Con la maestría me ocurrió igual que con la licenciatura.

Una compañera, colega, a quien llamaré aquí con el nombre ficticio de Marta, que también había estudiado, un par de generaciones anteriores, la licenciatura en ciencias de la comunicación en Universidad Autónoma de Baja California-Mexicali, hizo el proceso para ingresar a la misma maestría que yo en el COLEF. Además de conocernos desde la licenciatura, ambas habíamos cursado un diplomado en derechos humanos en la UABC, junto con su compañero, un sociólogo bastante conocido en Mexicali, y mi hermana Nony que también había estudiado sociología. Marta y yo acudimos a la aplicación del examen de admisión del programa de maestría en desarrollo regional en la pequeña sede del COLEF en Mexicali. Fuimos las únicas que hicimos dicho examen ahí. Supimos que alguien más, según recuerdo un hombre, había

⁸ La novela a la que me refiero se titula *La sensualidad perversa* (1980), Bruguera, Barcelona.

⁹ La canción se llama *Canción de invierno*.

postulado, pero no se presentó a realizar el examen. Sujeto inteligente, pensé yo después. Simultáneamente, el examen se había aplicado en el resto de las sedes COLEF a lo largo de la frontera norte, y en la ciudad de México, en El Colegio de México.

Después de la elaboración del famoso examen, no recuerdo cuánto tiempo después, dieron a conocer los resultados. Durante el proceso de postulación puse como contacto el número telefónico de la casa de mi hermana Nony, que vivía en Mexicali con su marido y sus dos hijas (yo no tenía teléfono en mi pequeño departamento). Una tarde, al salir de mi trabajo en la universidad, pasé a casa de mi hermana. Sonó el teléfono. Contesté. Una voz de hombre preguntó por mí. “Ella habla”, dije. Era el coordinador de la maestría a la que había postulado para ingresar al COLEF. Me desconcertó la familiaridad con la que hablaba: “Te voy a dar una buena noticia, eh, Patricia (¿o me dijo Paty?), fuiste aceptada en el programa de maestría”. Me sorprendí porque, la verdad, había olvidado todo el proceso de postulación. Tenía mi mente en otra cosa. Después del examen, salí y me *liberé* automáticamente del asunto. En realidad, pensé que no lograría acreditarlo, pero estaba muy reconfortada porque había hecho el intento. Pensaba que quizá más adelante juntaría valor para postular, ahora sí, en otro posgrado más acorde a lo que aspiraba. Lo viví como un ensayo, un entrenamiento. “Esto es nada más para tomar impulso... agarrar viada”, eso pensé. No tenía expectativas. Creo que, en el fondo, deseaba que no me aceptaran. ¡La “identidad escindida” a la que se refiere Lagarde! Tardé un par de segundos en conectar a qué se estaba refiriendo el sujeto que hablaba por teléfono:

—Ah, sí, sí, está bien... gracias por avisar... —respondí balbuceante.

—¿No te alegras?! —me preguntó el coordinador; al parecer, esperaba que yo profiriera gritos estentóreos de felicidad— ¡Te aceptamos en un posgrado del COLEF! Es una institución muy importante.

—Sí... claro que sí... y... bueno... qué sigue... es decir, cuál es el proceso ahora...

No sabía cómo tratarlo, qué decirle, qué giro darle a la conversación. Aún no pisaba las instalaciones de El Colegio en Tijuana, ni siquiera las conocía, y ya me sentía incómoda, marginal, totalmente fuera de lugar. Desde ese instante y hasta un día del mes de agosto de 1998, cuando hice mi examen de titulación, esa sensación siempre me acompañó.

Omitiré los detalles sobre mi traslado a Tijuana; la inefable Capital Zombi. Baste decir que la colonial-modernidad (Segato, 2015) urbana es rotundamente patriarcal, y en Tijuana esto es fehaciente, palpable e inobjetable. Puedo decir que nunca fui bienvenida a Tijuana. De la misma manera, nunca fui bienvenida en El Colegio.

Aquí me permitiré reproducir fragmentos de una narración que da cuenta de lo que ocurrió el primer día de ingreso como estudiante en el COLEF. Lo transcribo como apareció en otra publicación que coordiné:

Cuando ingresé en la maestría, el primer día de clases fuimos llamadas una compañera [Marta, ella también fue aceptada] y yo a la oficina del [entonces] coordinador [del programa]. Después de un rápido y aparente amable saludo, nos dijo, sin más, que nos había llamado porque ambas habíamos estudiado la licenciatura en ciencias de la comunicación, y que, por lo tanto, consideraba oportuno sugerirnos que renunciáramos a la maestría porque el posgrado nos resultaría “sumamente pesado”. [...] Según me parece recordar, hubo también por ahí vagas y furtivas alusiones a nuestra condición de mujeres como impedimento para formar parte del posgrado: “Tienen más problemas para aguantar el ritmo de trabajo de la maestría”, según fueron sus comentarios .

[Marta] y yo estábamos muy sorprendidas. Le preguntamos al coordinador que, dado nuestro aparente bajo perfil académico, cómo era posible que la institución nos hubiera aceptado en el programa y cuáles habrían sido los motivos para hacerlo, ya que habíamos elaborado un examen y pasado por todo un proceso de selección. La respuesta fue más bien titubeante. El coordinador aludió a que haber ingresado cumpliendo los requisitos no significaba que lograríamos concluir el posgrado y que, por “experiencias anteriores”, las personas egresadas de Comunicación que ingresaban a la maestría claudicaban rápidamente porque su formación profesional no era compatible con la disciplina y rigurosidad de otras ciencias sociales. [...] Sus argumentos concluían con un llamado a que “lo pensáramos muy bien”, sobre todo en términos del financiamiento, pues en aquellos años las becas otorgadas tenían el carácter de “becas

crédito”, por lo que al ingresar al posgrado contraíamos el compromiso de “pagar” o retribuir el monto de la beca al finalizar la maestría o si desertábamos del programa: “Piénsenlo, nada más se van a endeudar”. Salí de esa entrevista con la sensación de participar involuntariamente en una comedia de enredos muy poco original (Martínez, 2017b: 11-12).

En esa conversación también aludió a que el sistema de El Colegio era “como en Harvard... A ese nivel estamos”. Puso un énfasis especial al decir esto. Su voz adquirió un tono de solemnidad. Cuando lo escuché, sinceramente creí que era una broma, pero su rostro y gesto de circunspección me hicieron percibir que él hablaba en serio. Marta y yo salimos de ahí contrariadas y perplejas, pero al mismo tiempo nos reímos bastante:

—Qué onda con este tipo; decirnos todo eso... ¡Y el rollo de Harvard! —yo me reía—. ¡Lo dijo de verdad!

Marta hacía comentarios alusivos a que el ambiente en la institución era así. A partir de entonces el rollo de Harvard se convirtió en una broma habitual para nosotras.

Tiempo después de aquella entrevista, supimos que el coordinador también había platicado con otros compañeros estudiantes, varones, para decirles todo lo contrario: que los aceptaron porque su perfil era totalmente adecuado para la perspectiva del COLEF; que eran estudiantes muy inteligentes y capaces con un gran futuro en la academia; que él estaba seguro de que responderían a todas sus expectativas. Los empoderó y formó una cofradía selecta que enrareció desde el principio la dinámica del grupo en la maestría. Esto fue una clara firma de un pacto patriarcal entre varones que se comprometen a cumplir el mandato de masculinidad en un entorno académico. Lo más interesante es que esto no es un caso aislado. En mi paso por la vida académica he podido confirmar que esto es práctica común, normalizada en un *habitus* de los ámbitos de educación superior. Golpetear a contrincantes académicos; utilizar a estudiantes o subalternos para determinados fines no precisamente de investigación; actuar impunemente en prácticas abiertamente violentas: acoso, hostigamiento, persecución, calumnias, humillaciones, ofensas, insultos, desgaste, presiones, coerciones, etc. Se trata de mostrar potencia, de “disciplinar”, en una abierta muestra de cómo se

construyen estas instituciones, bajo su ADN patriarcal (Segato *dixit*), como organismos profundamente jerarquizados, autoritarios, verticales, en función de los cuales se condensa la generación de conocimiento. Así, en las IES se desarrolla un sentido y prácticas de la “dueñidad”, como propone Segato (2016), y como ella afirma: se ha escalado el nivel de la desigualdad. Lo que impera en el mandato patriarcal-occidental de masculinidad es ser dueños de territorios, de cuerpos; modernos señores feudales, sátrapas del conocimiento.

La singular entrevista, tipo *ritual de iniciación*, con el coordinador de la maestría, y su contenido, no terminaron ahí. Las primeras semanas de cursos, si para nuestra mala suerte coincidíamos con él en la cafetería, en el desayuno o la comida, se acercaba con nosotras: Marta, otra compañera a quien llamaré aquí Ema, a quien conocimos ahí en la maestría, egresada de arquitectura de la UNAM, y de quien pronto nos hicimos amigas y que también resentía el trato que se nos daba en la institución, y yo, a petición expresa de ninguna, para conversar y proferir siempre el mismo tipo de comentarios: “Hola... uy, las veo muy bien, ¡todavía se bañan y se peinan! Sus maestros están haciendo algo mal. No les exigen bastante. Es para que no duerman por todo el trabajo y las tareas. Pero miren, no parece que la estén pasando mal, Ema no tiene ojeras... hasta se maquillan... Pues qué bueno que les esté yendo tan bien, eh”. Todo esto lo decía con risita burlona, adoptando un tono familiar y forzosamente campechano, haciendo gestos de escrutar y repasar nuestras caras y peinados como si fuéramos amistades de confianza.

Quizá por estas prácticas de hostigamiento, autoritarias, en muy poco tiempo quedó definido de qué lado de la cancha estaba jugando cada quien: cuál era tu lugar en ese campo social y con qué tipo de capital simbólico –entre otros capitales– se contaba para sobrevivir en el campo. Fue un curso intensivo, durante las primeras semanas, de identificación de capitales, de normativas del *habitus* y del uso de las pedagogías de la crueldad. Para el primer trimestre ya podía una saber más o menos a qué atenerse, y sobre todo, echar a andar la maquinaria de la intuición, las “armas de los débiles”, a las que alude Bourdieu (2000); la intuición como táctica de sobrevivencia de los esclavos. No

obstante, como también menciona Bourdieu, “las armas de los débiles, son armas débiles”.

La generación de la que formé parte en el programa de maestría fue manipulada de forma autoritaria e intencionalmente dividida, fragmentada. Se propiciaron prácticas por completo patriarcales: la competencia, la invalidación, la humillación, el menosprecio; se entronizaron las agresiones, las pullas, las inquinas, los rencores, las envidias. Se nos aleccionó en la academia como un campo de batalla y una supervaloración del capital del conocimiento a partir de desarrollar acciones violentas para ganarle al adversario: “Así es esto, compañeros”, era la sentencia. Todo aquello era desalentador y desgastante.

En nuestro grupo éramos, según recuerdo, en un principio, dieciséis estudiantes: siete mujeres y nueve hombres; pero solamente egresamos once: cinco mujeres y seis hombres. A partir de haber dividido al grupo, en términos ideológicos, no fue difícil ubicarnos en ese panorama. De tal manera que Marta, Ema, Daniel, otros tres compañeros a los que denominaré Pedro, Sandro y Jorge (los dos últimos no concluyeron el programa), y yo, conformamos lo que bauticé como: el Ala Progresista de Desarrollo Regional. Sandro era particularmente amable y siempre me celebró la mayor parte de mis ocurrencias. Se rio bastante cuando, mientras comíamos en la cafetería, les expresé nuestro nombre de batalla. Estos pequeños chispazos de humor hacían la vida significativamente más llevadera y fueron en muchas ocasiones una forma de defensa y una estrategia de protección. En especial, mi relación de amistad e interacción con Marta y Ema, la manera en que intuitivamente ejercimos la sororidad y, a través del humor, la resistencia a la estructura de poder, me hicieron experimentar en lo personal la atemperación de la violencia patriarcal mediante la ironía y lo humorístico. El patriarcado no tiene sentido del humor en tanto no sabe reír de sí mismo.

Mi ingreso a la maestría estuvo, en el principio y en su primera parte, directamente relacionado lo institucional con lo personal. Al mismo tiempo en que entraba en la dinámica autoritaria de la institución, fui violentada en una relación personal por parte de un compañero. Los

primeros siete u ocho meses del ingreso al posgrado mantuve una relación con un joven compañero estudiante a quien conocí ahí mismo. La relación con él fue un reflejo, en pequeño o en términos de un microuniverso personal, de la violencia patriarcal que se ejerce en esas instituciones en función del capital simbólico del conocimiento y de una serie de aspectos que emanan de la configuración de lo que se supone es una persona que se dedica a la investigación y de la vida académica en su conjunto.

Era un joven cuatro años menor que yo. Había estudiado la licenciatura en economía en una universidad pública de la región del golfo de México. Tenía un origen muy modesto. Era hijo único de una pareja que, según recuerdo por sus comentarios, se separó siendo él muy pequeño. Prácticamente siempre vivió con su madre. Al parecer, fue un estudiante destacado en toda su trayectoria escolar y con gran capacidad para la comprensión del pensamiento matemático. En él había una dosis importante de autovaloración narcisista: se consideraba un chico no mal parecido, inteligente y simpático. Sobre todo, estaba convencido de que era muy atractivo para las mujeres. Como diría Jane Austen: “Tenía un muy buen concepto de sí mismo”.¹⁰

No sabría decir cómo se inició mi relación con este joven, a quien denominaré como T. Fue como esos acontecimientos extraños que parecen surgir por generación espontánea cuyo origen es nebuloso. Cuando estaba en la secundaria, mis amigas y yo solíamos tratar de recordar el momento justo en que nos habíamos conocido e intercambiado conversación por primera vez, y nunca podíamos dar con el momento exacto del inicio de la amistad. Nos decíamos: “Oye, ¿y a ti cómo fue que te empecé a hablar?”. Nos mirábamos brevemente en silencio, con algo de sorpresa. Luego nos reíamos: “Pues, sabe”. No sé cómo iniciaron esos primeros meses con T. Lo que sí puedo recordar perfectamente es que desde el primer momento de aproximación él prácticamente me tomó como dueño de una posesión, de un objeto raro del que intentaba sacar algún provecho. Pero, siguiendo el esquema del mandato patriarcal, no era yo quien le interesaba. T mantuvo, desde el inicio del programa, una intensa rivalidad con sus pares, los otros varones compañeros

¹⁰ Me refiero a la novela *Emma* (1997), Orbis, Madrid.

estudiantes de la maestría. Este enfrentamiento tenía su base en la lucha sobre el capital simbólico del conocimiento. Como ya he señalado, esa rivalidad entre los integrantes de la maestría, los compañeros de clase, fue sembrada, cultivada e incentivada por la institución desde el principio. Él no había sido de los empoderados por el primer coordinador del programa, pero consideraba que era mucho más inteligente que ellos. Fue un encono competitivo entre varones. A T no le interesaba yo ni la relación que pudiera establecer conmigo. Lo verdaderamente importante para él era mostrar potencia ante sus cofrades (Segato, 2010). La institución fomentaba la expresión de esa potencia, de esa competencia entre pares. La aplaudía y la valoraba como parte de la dinámica normal y cotidiana, esperable, en una institución académica. T era un varón totalmente susceptible y vulnerable al mandato patriarcal (Segato, 2010) determinado en la institución y a la conformación y pugnas por apoderarse del capital simbólico del conocimiento propio de los entornos y la dinámica científica.

Comprometido en esta obediencia al mandato de masculinidad académico, T desarrollaba mi “disciplinamiento” (Segato, 2010) a los dictámenes de dicho mandato. Yo era parte del tributo que él debía brindar a la consecución del mismo (Segato, 2010). Con el pretexto de *ayudarme* en las materias de matemáticas y las relacionadas con economía, T aprovechaba en su beneficio las capacidades que a mí me permitieron sobrevivir en el programa. Realmente no me ayudaba en la comprensión de las operaciones de, por ejemplo, cálculo integral y diferencial que debíamos realizar para la materia de Matemáticas. No recuerdo haber entendido algunos de los problemas en las materias de Economía por sus explicaciones. En realidad yo resolví todos esos aspectos por el apoyo de mis amigas, Marta y Ema. T no me apoyaba, sin embargo, hábilmente, me pedía que lo ayudara en la corrección de sus ensayos y trabajos que debía entregar. No se trataba solamente de que le señalara errores de ortografía o puntuación, sino que debía explicarle los fundamentos de redacción para que él pudiera realizar mejor sus trabajos.

En un principio, su manera de operar era la siguiente: cuando se veía forzado a explicarme algún problema, se acercaba con aparente indulgencia. Se sentaba junto a mí e iniciaba la explicación (en un tono

forzadamente suave, como si le hablara a una niña), que no duraba ni cinco minutos. Al poco tiempo de empezar, se callaba de repente y decía: “Uh, no, mi estimada, esto es muy difícil que lo entiendas si no tienes la formación. Es que como para mí es muy fácil todo esto, pues no te puedo ayudar, y en lo que te explico yo no avanzo en mi trabajo”. Acto seguido, se levantaba de la silla y se iba a proseguir con la tarea que estaba haciendo o alguna lectura que debíamos tener preparada. Poco tiempo después ya no se molestaba en acercarse para *explicarme* nada. Sin embargo, cuando se encontraba elaborando algún ensayo o una tarea, me pedía que le corrigiera la redacción de su trabajo. Pero más que la corrección simple o mecánica, él quería que le enseñara a escribir. Quería desarrollar una habilidad –creatividad– que empezaba a considerar indispensable para conformar para sí mismo y para sus pares cofrades del corporativo patriarcal del conocimiento una verdadera personalidad académica. Se dio cuenta de algo que yo ya había percibido: en la institución se priorizaba y ensalzaba el diseño y aplicación de la metodología dura en el trabajo de investigación, pero también eran altamente valoradas las formas de expresión del conocimiento a través del discurso hablado y la escritura. Solía decir: “A ver, mi estimada, pero no nada más me pongas o quites las comas o me corrijas los verbos, dime cómo le puedo hacer, cómo tengo que escribirlo, cómo debo decirlo”. Entonces yo leía sus trabajos y le preguntaba que me dijera con sus palabras qué era lo que quería explicar en su conjunto y en párrafos concretos que no quedaban muy claros. T me decía lo que pretendía expresar y yo le hacía las sugerencias o le indicaba cómo podía construir y ordenar el documento en general y en determinadas partes. Le daba ideas y le proponía cómo podía hacerlas. No es que yo fuera una autoridad en la escritura, ni mucho menos. No lo fui, no lo soy ahora. Simplemente él no había desarrollado este tipo de trabajo y yo tenía más experiencia en la conformación de textos y en el disfrute de la lectura. De alguna manera me convirtió en su mentora no sólo en los aspectos técnicos de la escritura, sino en otros elementos que él creía importantes para cultivarse como académico y en los que consideraba tenía poco criterio, como la apreciación del cine, la música y la literatura. Había ciertos detalles a los que estaba muy atento, y si le agradaban o convenían, procuraba asimilarlos e integrarlos a su manera de *producir* en la

academia. Por ejemplo, yo solía iniciar mis ensayos con algún epígrafe alusivo a lo que planteaba en todo el documento. Buscaba alguna frase de la literatura que conocía y consideraba podía reflejar de manera concreta y contundente el posicionamiento fundamental del texto. Esta práctica –nada innovadora, por cierto– le agradó y muy pronto la adoptó para elaborar sus documentos: “Te voy a copiar esto, mi estimada”, solía decir haciéndose el gracioso.

Coincido con Segato en que las primeras víctimas del patriarcado y su mandato de masculinidad son los varones. En la academia esto es visible, muy identificable. Como ya he mencionado respecto a T, él era sumamente susceptible al mandato de masculinidad que la institución patriarcal, académica, había impuesto. Estaba completamente involucrado en la necesidad de mostrar potencia ante sus cofrades varones (Segato, 2010), tanto sus pares, los estudiantes, como ante sus *superiores*, los docentes y investigadores. Se trataba de evidenciar su total genuflexión a la normativa de poder hegemónica de lo que era un *gran hombre académico de verdad*. A T le atraían los aspectos creativos, pero al mismo tiempo no quería darles importancia, pues se asumía sin habilidades para desarrollarlos. Las prácticas que no dominaba, en las que no podía ser el centro de admiración y reconocimiento, le inquietaban. Sin embargo, de alguna manera las ambicionaba.

Durante décadas, Maurice Godelier (2011) estudió a la comunidad baruya en Nueva Guinea, una sociedad con profundas y acendradas prácticas de desigualdad en el ejercicio del poder, de dominación masculina y subordinación y exclusión de las mujeres. En la vida cotidiana, las mujeres están fuera, al margen de ciertas prácticas muy valoradas, como la música: las baruya tienen prohibido tocar la flauta, instrumento apreciado y creado por los varones. Las mujeres no tienen acceso a las armas ni a la mayoría de las herramientas de trabajo. En términos generales, los baruya concentran su vida en “la producción de Grandes hombres [...] como complemento y coronación indispensables de la dominación masculina”. En función de esta línea, en la sociedad baruya “es impensable que existan mujeres tan grandes como los Grandes Hombres, los Grandes Guerreros y los Grandes Chamanes” (Godelier, 2011: 8-9). Los mitos baruya fundamentan y validan esta superioridad masculina. La mayoría de estas explicaciones míticas señalan que, en

la antigüedad, las baruya eran quienes tenían en su poder las flautas, las armas, las herramientas. Sin embargo, los varones, literalmente, les “robaron” todos estos instrumentos. La argumentación mítica se basa en que las mujeres hacían uso inadecuado de dichos objetos. Esto justifica el robo. Según un mito baruya, las mujeres crearon las flautas y las tocaban produciendo bellos sonidos. Los varones no sabían qué era lo que producía este armonioso sonido. Un día, un joven varón espía a una mujer y vio cómo se colocaba un tubo de carrizo en la boca y que de ahí provenía la música. Después, sin ser visto, extrajo en secreto la flauta y la tocó. Pero no logró producir algún sonido musical. Posteriormente la dejó en su lugar. Sin embargo, cuando la mujer intentó tocar la flauta, ésta ya no emitió sonidos bellos, por el contrario, sólo produjo notas desagradables. La mujer sospechó que un hombre había tomado la flauta y tocado con ella. Por este motivo la arrojó lejos y se deshizo de ella. Luego, el hombre que había robado la flauta, la encontró y, al tocarla, emitió sonidos tan bellos como los que la mujer producía antes del robo.

Incluso hay mitos que aluden al feminicidio: un hombre Baruya mata a su esposa; la entierra secretamente. En el lugar donde yace el cadáver nacen plantas que, al comerlas, embellecen la piel, y otras que ayudan a la cocción de alimentos. Lo que ha emergido del cadáver es benéfico incluso para toda la comunidad, pues este hombre baruya, ante la curiosidad de las otras personas de su aldea por el progresivo embellecimiento de su piel, les da a conocer el lugar donde se encuentra este singular jardín que ha producido el cadáver de su esposa. La afirmación de estos mitos consolidan, naturalizan la idea de que “las mujeres son creadoras, nutricias en mayor grado que los hombres, pero que éstos tienen derecho a utilizar la violencia con ellas” (Godelier, 2011: 90-91).

Por su parte, Segato (2010: 99) hace un genial y brillante análisis conjunto del mito baruya del robo de la flauta y de la argumentación central del planteamiento “—o mito— lacaniano: que la mujer *es* el falo mientras el hombre *tiene* el falo”. Segato analiza:

En el centro de la gravedad de la estructura se encuentra el profundo *insight* del robo del falo, tanto en una como en la otra mitología. Pero lo que, prosiguiendo con este ejercicio de exégesis recíproca, el mito baruya explicita, clarificándonos, es que el poder es siempre, por naturaleza y por

la propia ingeniería que lo constituye, una usurpación, un robo de plenitud y autonomía, una expropiación. Sería pertinente entonces cambiar una palabra en el texto lacaniano, y decir que “el hombre *usurpa* el falo” y no que simplemente lo “*tiene*”.

[...] los baruya revelan en su mito, textualizan, lo que la versión lacaniana encubre: la violencia que precede y origina el simbólico y la trasgresión masculina (y no femenina, como en el génesis judeo-cristiano) que acaba por dar al mundo su orden patriarcal. No se trata de ser o de tener el falo, se trata de no tenerlo y de robarlo: el procedimiento violento y deshonesto que Lacan no revela (Segato, 2010: 99).

T. quería robar la flauta; sus actitudes y prácticas hacia mí eran de expoliación, de usufructo y extracción (Segato, 2010; 2016). Parafraseando a Segato, no se trataba de tener o saberse a sí mismo con ciertas capacidades, sino de asumirse con carencias y de extraer de alguna manera las facultades que percibía como faltantes. Este expolio, como explica Segato, se ejecuta a través de la violencia. T me utilizó, me maltrató y procuró activamente quebrantar mi autotestima como mecanismo para el control, la dominación y la expoliación intelectual y emocional de mi persona.

“No eres bonita. Tampoco simpática”, me dijo algunas veces, en tono “de broma”. “Tú no eres del tipo de mujeres que me gustan. A mí me gustan las mujeres altas, morenas, bonitas, buen cuerpo, pelo negro, que sepan bailar muy bien”. Se preciaba de ser un gran bailarín. “No sé cómo ando contigo, mi estimada, eres muy grande para mí. Prefiero a las jóvenes”. Con frecuencia hacía observaciones, que para él eran graciosas, respecto a mi forma de vestir: usas medias de “super ondas” (se refería a un programa televisivo infantil en el que las conductoras usaban medias a rayas de colores chillantes). En aquel tiempo yo vestía en ocasiones faldas cortas con medias de nylon y licra de colores grises, negros, marrones o azul oscuro, y calzaba botines de agujetas y sin tacón. En términos afectivos, se asumía como una especie de *instructor* porque, según él, a pesar de ser más joven que yo, tenía *mucha experiencia*, que, de acuerdo con su juicio, a mí me faltaba o no era tan significativa como la suya. Hacía comentarios lo mismo frívolos que vulgares,

prosaicos, hirientes o burlones mediante los cuales pretendía evaluar si mi cuerpo respondía o no a los cánones hegemónicos de belleza; por lo común, era obvio que no.

T. quería robar la flauta, las armas, las herramientas, las plantas embellecedoras y nutricias que lo formarían como un “Gran Hombre” académico, porque a T le interesaba particularmente eso: convertirse en un investigador respetado, conocido, destacado; quería ser un académico ilustre. Era un ferviente perseguidor anhelante del capital simbólico del conocimiento que la institución construía y ponía en marcha. Por ello, el pacto de masculinidad con sus cofrades, con la institución patriarcal era muy trascendente en su vida. T era completamente doblegable al mandato de masculinidad, en todos los sentidos. Como explica Segato (2016), la masculinidad es un título, los varones deben mostrarse todos los días como varones potentes para refrendar ese título. T quería la flauta y mucho más porque ambicionaba algo que fuera más allá de buenas calificaciones. No se conformaba con ser un vulgar *juntanúmeros*. Necesitaba algo que amplificara su potencia. Le tenía un gran encono competitivo a los otros compañeros del programa que fueron ungidos con el espaldarazo del primer coordinador. En no pocas ocasiones estuvieron dispuestos a liarse a golpes, a mostrar su potencia en aras de *defender* sus *cualidades* intelectuales. Las clases eran pródigas en comentarios que aludían a la pugna y el resentimiento entre T y los otros compañeros. No les importaba realmente el aprendizaje o los contenidos, la discusión sería; su prioridad era mostrarse poderosos en el conocimiento, en el ejercicio intelectual. Para esto era necesario insultar, ofender, humillar, ridiculizar a las demás personas.

Desde un posicionamiento reflexivo, he podido percatarme de cómo T proyectaba todos estos elementos que Segato explica de forma tan clara y contundente respecto al mandato de masculinidad, y también de la manera en que organismos instaurados y afianzados en la configuración patriarcal y del capital simbólico del conocimiento, como son las IES, se erigen bajo el esquema hegemónico de dicho mandato. Los centros académicos son laboratorios para la construcción de “Grandes Hombres”, y espacios-territorio en los que se organiza y ejecuta el mandato de masculinidad. Esto implica el expolio, la violencia, la exclusión, la subordinación de las mujeres y el refrendo, entre varones cofrades, del

mandato de masculinidad a través de la muestra de potencia mediante las pedagogías de la crueldad (Segato, 2010; 2016). Así como también feminizar a otros varones haciéndolos víctimas sacrificiales junto con las mujeres, como plantea Segato (2016), a manera de tributo para reconfirmar su potencia y su lugar como *hombres-académicos-investigadores de verdad* que mantienen, valoran y consolidan el mandato que castiga con el expurgo, el exilio, la marginación, la infravaloración a quien no se doblegue a la conformación de un patrón hegemónico de lo que es el conocimiento y de cómo éste se obtiene y se reproduce en esos ámbitos.

A partir de ciertos sucesos que me perturbaron profundamente y me revelaron en toda su dimensión lo que ocurría, fue que mi breve relación con T llegó a su fin. En el COLEF todo pasaba con precipitación. Todo era como vivir un curso intensivo de todo. Desde un posicionamiento reflexivo, creo que, en realidad, experimentaba la violencia como en un desdoblamiento. Como si la violentación recayera en otra persona que no era yo. Así lo sentía. La yo verdadera, la auténtica, era totalmente opuesta: fuerte y con mucha templanza, muy posicionada en sus convicciones, sobre todo, no se tomaba las cosas demasiado en serio, al menos no el tipo de cosas que eran muy valoradas en el COLEF, ni siquiera a ella misma. Esa yo nunca tuvo realmente ningún tipo de sentimiento afectivo hacia T. En el fondo, la yo verdadera podía interpretarse, incluso, como altanera, soberbia e innoble, porque T le daba lástima a esa yo —que no compasión—. Tenía, en realidad, hacia él, un total desapego y distanciamiento. Adivinaba ya esa vulnerabilidad y pequeñez a la que alude Segato, de los varones susceptibles al mandato patriarcal. Tiempo después vi que, conforme a Lagarde (2001), ese desdoblamiento se refiere a la identidad y autoestima escindida de las mujeres que vivimos “emancipadas en cautiverio”. A cada abuso, ofensa, manipulación, humillación infligida, me parecía vivir esa separación, como en los sueños cuando una se ve a sí misma desde otro ángulo pero realizando la misma acción.

El COLEF desarrollaba ciertas prácticas de carácter institucionalizado encaminadas totalmente a la exhibición de potencia y “disciplinamiento”

en el marco de la consecución de un capital simbólico del conocimiento o de la supuesta naturaleza intrínseca a la actividad académica y a la conformación de un *habitus* normalizado del quehacer científico social. Una de estas prácticas era hacer público, cada cierto tiempo, aspectos o acciones que resaltar desarrolladas tanto por estudiantes como por su planta de investigadores. Se publicaban en vitrinas instaladas en los descansos de las escaleras, a manera de periódico mural, en donde se destacaban o censuraban ciertas prácticas o hechos. Por ejemplo: “Felicitamos al estudiante X, del programa tal, por haber alcanzado el más alto promedio durante el trimestre. Su calificación fue de X”. Asimismo, se evidenciaba lo contrario: “El estudiante Z obtuvo un promedio menor al mínimo aprobatorio, por lo que permanece en el programa tal en calidad de condicionado. Si en el próximo ciclo no alcanza el mínimo aprobatorio, quedará fuera del programa”. Otro tipo de mensaje: “El estudiante V, del programa tal, fue sorprendido copiando en un examen. Se hace un llamado al estudiante para advertirle que tiene una sanción. La próxima vez que se le sorprenda en la misma acción, quedará fuera del programa”. También, los investigadores eran sometidos a evaluaciones periódicas de su trabajo de investigación y de su desempeño como personal de la planta académica del COLEF. Al parecer, se evaluaban puntajes como productividad, publicaciones, investigaciones desarrolladas, etc. Sin embargo, nos llamaba la atención que, en ese tiempo, las evaluaciones incluían indicadores *sui generis*, como “institucionalidad”. Los investigadores eran evaluados en términos de su reconocimiento o comportamiento hacia la institución. Ahí toda la comunidad del COLEF podía ver quiénes tenían diez o estaban reprobados en “institucionalidad”. Mi compañera, Marta, solía llamar a estas publicaciones la *Plaza Pública*. De alguna manera asumo, aunque realmente no lo sé, que esto ya no ocurre. Sin embargo, en aquellos momentos lo experimentamos como una muestra de la verticalidad de la institución y de la manera de asumir el control de toda su comunidad.

La institución parecía desarrollar con particular fiereza una nueva versión del adagio de la letra con sangre entra. Desde el principio, en una ceremonia-brindis de bienvenida a las nuevas generaciones de los posgrados, las autoridades de la institución subrayaron que el ingreso al mundo académico debía ser de sufrimiento, de desgaste físico

y emocional para considerarse una carrera científica-social medianamente respetable. “Nuestros estudiantes terminan en consulta médica, psicológica o psiquiátrica, eso muestra que aquí trabajamos a ritmos y condiciones de excelencia. Así son las cosas aquí. Así *debe* ser la academia”. Lo decían muy ufanos, gustosos y bromistas, chocando alegremente las copas: “¡Bienvenidos. Salud!”. Al mismo tiempo, llegaba a mí la sensación de la doncella que en la noche de bodas se da cuenta con que el varón que la ha desposado es un violador. Todavía me deja en un estado de profunda y temerosa perplejidad que estas personas, que representaban la autoridad de una institución académica, ensalzaran y se regodearan en el sufrimiento físico y mental de los demás como premio hacia sí mismos.

La producción de Grandes Hombres Académicos pasa también por el ejercicio de ritos iniciales. La rigurosidad de estos ritos entraña la posibilidad de no pasarlos con toda la limpieza que demanda el mandato de masculinidad. De nuevo, como dice Segato: las primeras víctimas de este mandato son los propios varones. Un compañero, al que llamaré V, fue quizá el primordialmente ungido por el primer coordinador del programa. El coordinador lo había instalado en un lugar privilegiado, lo había puesto como el estudiante ejemplar y el líder que habría de contrapuntar a los otros compañeros. Esta preferencia se debía, según alcanzábamos en aquellos momentos a dilucidar, principalmente porque tanto V como el coordinador eran egresados de la misma licenciatura en la misma universidad. Se espejeaban y se valoraban de forma mutua y recíproca como reflejos de sí mismos. Este lugar de privilegio, el ser mostrado como el ejemplo de un futuro Gran Hombre Académico de verdad, al primero que afectó fue al propio V. Asumió ese compromiso y su ungimiento como una labor en la que parecía que se le iba todo el “pundonor” de ser hombre (Bourdieu, 2000). El mandato de masculinidad provee a los hombres de una “honra” (Segato, 2010) que deben defender mostrando potencia. V había sido dotado de una honra académica que debía proteger a toda costa.

En un coloquio de presentación de avances de tesis —no recuerdo exactamente, pero ya debíamos tener cerca de un año en el programa cuando este encuentro se realizó—, V presentó su proyecto, como todo el resto del grupo. Ese coloquio fue de alguna manera crucial para el grupo, pues a partir de ahí, de las evaluaciones que se hicieron, se instalaron y afianzaron las piezas del juego, que éramos nosotros, y la manera en que la institución nos trataba y valoraba nuestros proyectos de tesis. En su presentación, V intentó evidenciar, muy ingenuamente, la trascendencia de la que había sido investido como el estudiante ejemplar y esclarecido. Se presentó en el estrado con algunos libros —además de su presentación en acetatos, como se usaba en ese tiempo—. Aclaró que los llevaba porque “siempre que me presento ante el público me gusta llevar los libros que leo”. A los compañeros no nos causó mayor impresión, pues estábamos acostumbrados a este tipo de expresiones que, en realidad, no eran privativas de V. Los otros varones selectos del programa desarrollaban prácticas similares. Es de llamar la atención que a las mujeres no se nos pasaba por la cabeza mostrar este tipo de actitudes. V realizó su exposición y fue duramente interpelado por un evaluador externo que, según recuerdo, era un investigador de origen polaco que laboraba en un centro de investigación del centro de país. Al sentirse sitiado con toda esa artillería de señalamientos, V pasó del aplomo al titubeo y después al enojo. Pero el evaluador no le dio tregua, y como dice Heinrich Böll en la novela *Opiniones de un payaso*, aquello fue una verdadera “labor de carpintería”. El evaluador literalmente cepilló a V como si fuera un pedazo de madera: “volaban las virutas”. Al final, agotado, V intentaba justificarse, deshojándose en sus respuestas. El evaluador, inmutable, lo interrumpió y, con una ligera risa, le dijo a V: “Mira, a veces es mejor decir que no sabes”. Con ese comentario, finalizó su presentación. Todo fue una situación incómoda y tensa que me parece a varios de los compañeros nos dejó una sensación de pesadumbre y desaliento; sin embargo, para ciertos investigadores aquello fue recibido con sonrisas enigmáticas y jactanciosas, poco faltaba para que frotaran las palmas de las manos una contra otra: “Se puso buena la discusión, ¿eh?”. V nunca pudo recuperarse de ese golpe. Su actitud cambió completamente. Ya no participaba en clase. Caminaba serio, cabizbajo y silencioso por los pasillos. Había sido feminizado, subordinado

y disciplinado por el mismo mandato de masculinidad que lo había entronizado. No había sabido defender su honra académica. No podía ser un Gran Hombre Académico.

Con el paso de los años y los aprendizajes vividos, he tratado de ser vigilante de mi propio actuar y proceder en la academia. Sin embargo, creo que en ocasiones no he podido evitar reproducir las taras, los errores, los desaciertos y los daños que pueden infligirse a las personas en el marco del desarrollo de las prácticas y las acciones con las que se distingue a los entornos de la generación de conocimiento. Sobre todo en los estudiantes de los posgrados. Lo expreso con honestidad: es un *mea culpa*.

Incluyo en este apartado un testimonio que para mí simboliza y sintetiza, la *alianza* patriarcal entre el COLEF y esa inefable ciudad Zombi de Tijuana. No sé si llamarla alianza. Es una suerte de imbricación que desvela un entramado en el que se teje de manera constante y cotidiana la configuración de masculinidades hegemónicas que, para serlo, requieren de la violencia y la marginación. Significa también otras cosas: la patriarcalidad de las instituciones académicas; el oficio de investigación como pasaporte intrusivo, ofensivo, a las realidades de la otredad. Arrogancia, ruindad, bajeza ilustrada; qué se yo.

Tijuana significaba, al parecer, para la mayoría del estudiantado de los programas de posgrado, una ciudad atractiva por su carácter fronterizo, lo que devenía en un variado acceso a entornos de *diversión*: antros, bares, trabajo sexual, etc. De forma casi sistemática, la mayoría de los estudiantes solían deambular rutinariamente los fines de semana por los establecimientos más conocidos de Tijuana. En estas salidas, no era raro que pudieran incluirse también los docentes, la mayoría varones, para acompañar a estudiantes en las visitas rituales a lugares *clásicos* de la vida nocturna en esa ciudad.

La única ocasión en que salí de antro, en esa ciudad, con otros compañeros, fuimos a un bar en el centro de Tijuana. Un local que fue una de las primeras cantinas de la ciudad: La Ballena. Ignoro si aún existe. El atractivo principal del lugar había sido, en tiempo pasado, el

haber tenido una barra de gran longitud. No recuerdo con quiénes fui. Creo que éramos unos cinco o seis estudiantes, entre hombres y mujeres, de diferentes maestrías. No sé si alguno de ellos había conseguido un carro, pues la mayoría del estudiantado no teníamos un transporte propio. Me parece que quien manejaba no conocía bien la ciudad porque estacionó el carro en un sitio alejado del bar. Creo que ninguna de las personas que íbamos habíamos estado en La Ballena. Caminamos varias cuadras sobre una misma calle. Aunque era ya noche avanzada, la calle estaba llena de gente y tránsito. Conforme caminábamos me percaté de que la mayoría de las personas en la calle, mujeres, estaban paradas en la banqueta, tranquilas, entre aburridas y expectantes, silenciosas, y algunas otras conversaban. Tardé algunos metros en darme cuenta de que eran personas dedicadas al trabajo sexual. La gran parte de ellas, jóvenes, adolescentes, pero también mujeres adultas, maduras, ancianas. Recuerdo especialmente a una chica de quizá unos quince o dieciséis años, de rasgos indígenas, vestida con modestia. Portaba una blusa sencilla, una falda de corte recto que le llegaba a media pantorrilla, un saco. Todo de color claro. Unos zapatos de piso, de color oscuro. De su hombro izquierdo colgaba una bolsita marrón, tipo cartera, de correa larga. Su rostro moreno no tenía gota de maquillaje. Su pelo negro, lacio, que le llegaba casi a la cintura, muy bien peinado, lo traía recogido en una media cola, resaltando el flequillo sobre su frente. Había una expresión serena, tímida y diáfana en toda su persona. Creo que no fui la única que se fijó en esta joven, aunque de distinto modo. Escuché que alguien de los compañeros exclamó, unos pasos después de haber pasado junto a la chica: “¿A poco también ésta...?”. Durante el trayecto, los compañeros emitían comentarios y exclamaciones sobre las trabajadoras sexuales que empezaron a irritarme: “¿Ésta es la calle Coahuila? Es donde se ponen las prostitutas, ¿verdad?”.

Llegamos a La Ballena. Un sitio más bien pequeño, que estaba casi vacío. La otrora extensa longitud de la barra era sólo una leyenda que podía corroborarse en las fotografías blanco y negro que colgaban de la pared. Las mesas y asientos eran de madera gastada, como si fueran bancas para un día de campo. Había música, pero no recuerdo de qué género. En una o dos mesas se encontraban sentados pequeños grupos de varones. Jóvenes y adultos maduros. Según me pareció, eran obreros de la construcción.

Vestían ropa de trabajo salpicada de cal, manchas de cemento y pintura. Sus rostros cetrinos, de expresión cansada y taciturna, de ojos oscuros y enrojecidos, nos dirigieron miradas que revelaban la molestia que causábamos en el lugar. Nuestra presencia era insultante. Estaba claro que éramos una punta de curiosos, vulgares mirones que habían ido a fisgonear en los bajos fondos tijuanenses, a ver la marginalidad lumpen como si fuera una diversión. Habíamos ido a ver el mundo de la miseria, a regodearnos en su dolor, para luego salir de allí a nuestras bien cobijadas vidas de estudiantes becarios. Ahí tuve una de las más lacerantes sensaciones de desolación, de vergüenza, de impotencia, de ofuscación, angustia, tristeza... de tantas cosas que no sé cómo decir. Las palabras no me alcanzan y no tienen la dimensión de lo sentido.

Pedí una cerveza que no probé. Creo que ni siquiera hablé con los compañeros. Tampoco los escuchaba. Estaba abrumada por toda la pesadumbre del lugar. En una esquina de la recortada barra había una mujer madura, que rondaba los sesenta años. Estaba de pie, recargada en la barra. Platicaba con un hombre. La mujer tenía una blusa de tirantes, de un color que no recuerdo bien, y una falda corta de color naranja que revelaba la ausencia de ropa interior. Sus zapatos de tacón, tipo sandalia, eran dispares: uno blanco, el otro oscuro, de estilos diferentes, pero igual de desgastados y rotos. Tenía el pelo lacio y teñido de negro que contrastaba con un maquillaje intenso de colores azul, rojo y naranja, aplicado de manera discordante y errática sobre el rostro. Sus brazos y piernas estaban visiblemente maltratados, llenos de magullones, raspones y hematomas. Hablaba con el hombre en un tono de voz alto que permitía escuchar el arrastre de las palabras, y esporádicamente emitía unas carcajadas agudas que mostraban la falta de la mayor parte de la dentadura.

Sentía como si tuviera un ladrillo sobre el pecho. Quería irme, pero tuve miedo. Era de noche y no reconocía muy bien la ubicación donde nos hallábamos. Siempre he sido cobarde. No atendía la conversación, aunque me pareció percibir que los compañeros forzaban la dinámica interactuante como si la estuvieran pasando de lo mejor. Mi vista pasaba de los compañeros a las paredes, a las fotografías, al resto de los comensales con el reflejo en la cara de las marcas de esos golpes de la vida “tan fuertes como del odio de Dios”, de los que “abren zanjas oscuras en

el rostro más fiero”, como dice el poema de César Vallejo;¹¹ a la mujer en la barra, a las charolas de metal que databan de los años cincuenta o sesenta, en que los meseros llevaban y traían las bebidas, a la cerveza intocada frente a mí, para volver a la sensación de opresión en el pecho. Tenía deseos de llorar a gritos, de aullar. Pensaba: “Realmente nunca he llorado a gritos... o quizá sí, de pequeña, pero no lo recuerdo”.

Años después leí una entrevista con el fotógrafo cubano Constantino Arias. Cuando Arias describe la situación social antes de la revolución, aludiendo a unas fotos que tomó de niños vendedores y limpiabotas en La Habana, expresa: “Muchas veces deseé que la tierra se abriera en dos, que ocurriera un cataclismo aunque se acabara el mundo, con tal de que todo eso cesara” (en Haya, 1987: 9). Así fue la sensación que tuve en La Ballena. Ésa es la sensación que aún tengo por otras tantas situaciones. Quería que se acabara todo de una vez. Algo que cortara de tajo, a costa de lo que fuera, todo ese sufrimiento. Por supuesto que ya había vivido antes, de cerca, escenas por el estilo que reclamaban la imperiosa necesidad de la aparición repentina de una hecatombe definitiva. Pero lo ocurrido en La Ballena fue más amargo y aplastante para mí porque estuvo directamente relacionado con un ambiente que el COLEF propiciaba respecto a la manera de asumirse como institución “científica social” en el contexto tijuanaense. Como ya mencioné, no era raro que investigadores acompañaran a estudiantes en las correrías de fin de semana. Más aún, en ocasiones, como parte de eventos académicos, algunos investigadores “invitaban” a otros visitantes, académicos también, a conocer los lugares de diversión de la Tijuana fronteriza profunda, como el salón de baile La Estrella. Era como el ofrecimiento de un *tour* sociológico-académico-intelectual al bajo mundo. Mal mirado, esto no tenía gran distancia con las ventas chocantes de *Mexican curious* de la calle Revolución. Es la mirada rapiñadora intelectual del patriarcado. No hay mucha diferencia con lo que manifiesta Rita Segato (2016) respecto a que una manera en que el capitalismo opera para cosificar la naturaleza y con ello hacerla vendible, mensurable, es cosificando, primero, el cuerpo de las mujeres. Donde se instala el gran capital o la fuerza del Estado, se instalan también los burdeles, los espacios donde

¹¹ Me refiero al poema *Los heraldos negros*.

se entrena a los varones en la rapiña del cuerpo femenino, en el ejercicio de la crueldad que permitirá rapiñar, en consecuencia, a la naturaleza y a las personas (Segato, 2016). En esta extraña promoción de ciertas características del entorno tijuanense, algunos investigadores actuaban como pedagogos de la rapiña en una pretendida fachada de interés académico. Era común escuchar los comentarios de estudiantes varones aludiendo a sus visitas en los antros, la manera grotesca y despectiva con que se referían a las mujeres que veían o con las que interactuaban en esos lugares. El mundo académico tiene también sus formas de montarse en la rapiña mayor del patriarcado.

Las prácticas autoritarias eran formas naturales de operar en la institución del COLEF. También esto se encontraba en la dinámica cotidiana de los investigadores. Era la manera en que la organización funcionaba y a partir de la cual construía su identidad, su autodefinición, sus mecanismos y su ser institución académica respetable y auténticamente científica. En general, había un ambiente denso y de permanente crispación, enrarecido. Creo que esto lo resentían o se expresaba mayormente en las investigadoras. En general, las percibía tensas, forzosamente amables, con sonrisas desvaídas y extrañas, con *tics* nerviosos, gestos estudiados y tonos de voz que pretendían mostrar autosuficiencia, displicencia y desdén hacia quienes consideraban en posición subalterna (los estudiantes). Lo entendí como una manera de sobrevivir en ese mundo académico: era necesario patriarcalizarse. Pero esto no parecía incidir en una postura favorecedora por parte de sus compañeros varones académicos; al contrario. En ese momento, a pesar de que yo aún no tenía una formación académica en la perspectiva de género y mi identificación como feminista era titubeante, me pareció que las académicas en esa institución eran menospreciadas y maltratadas; y que, en contraste, los investigadores varones eran entronizados, ensalzados, muy valorados y apreciados como la intelectualidad científica de la región y del país. Al COLEF y toda su *grandeza harvardiana* lo construían fundamentalmente sus académicos varones. Las mujeres eran añadidos, elementos residuales (Segato, 2016) de la colonial-modernidad del conocimiento.

Siguiendo a Godelier: ninguna Gran Mujer Baruya podría jamás llegar a ser tanto o más relevante que un Gran Hombre. En el COLEF, por supuesto que había investigadoras muy reconocidas, pero ninguna lograba equiparar la altura de los investigadores varones destacados de la misma institución.

Esto ocurría también respecto a las estudiantes. Me tomaré la libertad de expresar un testimonio que se refiere a Marta. Ella siempre ha sido —lo sigue siendo— una académica muy inteligente y con destacadas capacidades analíticas. Durante los cursos de la maestría fue una excelente estudiante. En el primero o segundo periodo escolar del programa, el profesor G, de formación sociólogo, que aún no se titulaba del doctorado, nos impartió una materia y pidió un ensayo como trabajo final, relacionado con alguna temática desarrollada durante el curso. G conocía a Marta desde antes de que ella ingresara al COLEF. Según me parece recordar, esto era así porque el compañero de Marta, sociólogo también, y G se conocían desde que estudiaron en la universidad, en Mexicali. En la revisión de ese ensayo final, G nos fue llamando a cada quien, por separado, de forma individual. Acudíamos a su cubículo, él nos regresaba el ensayo *revisado*, hacía comentarios sobre el texto y emitía la calificación final de la materia. Cuando le tocó el turno a Marta, G la recibió, cerró la puerta del cubículo, se sentó frente a ella y le dijo, con sonrisa irónica, que estaba reprobada. Marta, con estupor, le preguntó cuál era la razón; “Porque copiaste el trabajo”, le respondió G, con tono que parecía añadir: “Te caché en la trampa, chapucera”. Marta le había dedicado especial interés y esfuerzo a ese ensayo. Ella se rio: “¿Por qué crees que yo copié el trabajo? ¿En qué te basas para decir eso?”, le preguntó. G titubeó un poco:

—Es igual que el trabajo de otro de tus compañeros del grupo.

—¿Cómo que igual?

—Sí, bueno... es sobre lo mismo... el mismo tema, la misma bibliografía...

Marta no se arredró:

—Ah, sí, y según tú a quién le copié.

G empezó a mostrarse vacilante, no sabía cómo enfrentar la situación, dudaba en dar el nombre, parecía que nunca pensó que Marta podía rebatir con firmeza su dictamen.

—Es igual al trabajo de T. Le copiaste a T.

Marta se quedó asombrada, muy sorprendida. Recordó que durante el proceso de elaboración del ensayo, mientras trabajaba en el área de cómputo de El Colegio, T se acercó a platicar con ella. Hablaron de ese ensayo que debían elaborar. Él le preguntó qué estaba haciendo. Marta le dijo que desarrollaba el tema de segmentación de los mercados de trabajo. T, muy interesado, empezó a ver, sin ningún rubor ni disimulo, la pantalla de la computadora, y se puso a leer lo que Marta escribía. Después hojeó los textos, fotocopias, que ella estaba utilizando para la elaboración del ensayo. Esos documentos se los había proporcionado J, su compañero; eran textos difíciles de encontrar. T le preguntó si se los podía prestar, pues le servirían para su propio trabajo. Marta no tuvo inconveniente en facilitarle la información. Ahora ella podía ver el resultado de todo aquello.

Después de la primera sorpresa, Marta interpeló a G:

—¿Y no puede ser al revés? ¿Ya leíste mi trabajo? ¿De verdad son iguales? Si tenemos la misma bibliografía es porque T me la pidió. Esa información me la consiguió J. No has leído mi trabajo. Viste primero el ensayo de T, y como es el mismo tema y se repite la bibliografía, pensaste que le copié, pero no has visto si mi trabajo aborda el tema de la misma forma o dicen lo mismo.

G se vio acorralado. Dudó, trastabilló, se enredó en sus explicaciones. Su respuesta la enfiló hacia la formación académica de Marta y T: “Es que T es economista... conoce de estos temas... tú estudiaste comunicación...”. Marta solía decir, al describir esta escena: como queriendo decir: “¡Es obvio a que a ti no se te pueden ocurrir estas cosas!”.

Hace unos meses, tuve la oportunidad de convivir con Marta durante algunos días, después de un buen tiempo de no vernos. Le dije que estaba escribiendo este capítulo sobre nuestro paso por el COLEF. Recordamos muchas anécdotas. Fue Marta quien volvió a traer a mi memoria este episodio, pues yo lo había olvidado. Al hablarle a Marta sobre esto que ahora escribo, ella también hizo nuevas reflexiones sobre la situación que había pasado con G y el famoso ensayo final sobre la segmentación de los mercados de trabajo (al recordar, Marta exclamaba entre risas: “¡Y no se me olvida el tema, ¿eh?”). Después de conversar, de platicarle sobre mi interpretación de aquellos acontecimientos,

de la figura de T y la relación con la patriarcalidad académica, Marta expresó, con una suave sonrisa: “En aquel momento me lo expliqué todo por la diferencia de formación profesional: G le creía a T porque él era economista y yo no. G no se tomó la molestia de leer mi trabajo. Nunca se me ocurrió pensar que, en el fondo, el equívoco había sido más bien porque yo soy mujer”.

—Es que T quería robarte la flauta, porque tú no sabes usarla —le respondí. Las dos nos reímos por un buen rato.

El humor

Las primeras víctimas del mandato de masculinidad son los hombres, no las mujeres. Porque nosotras tenemos otras formas de contentamiento. Aun en las situaciones más hostiles, aun en las situaciones más difíciles, nosotras las mujeres tenemos formas de vinculación, formas de acompañamiento entre nosotras, formas de solidaridad que son parte de nuestras prácticas históricas como mujeres, que nos permiten encontrar contentamiento, gozo y ludicidad mucho más fácilmente que a los hombres. Toda la ludicidad de los hombres es competitiva. La nuestra no. Nosotras tenemos más acceso a la risa, a la broma. Pero a la broma no con una víctima expiatoria. Hay muchos tipos de broma. No una broma que necesita una víctima, que necesita un chivo expiatorio, una víctima sacrificial para poder ser broma. Nosotras tenemos otro tipo de broma. El humor femenino es distinto al humor masculino.

Rita Segato (<<https://www.youtube.com/watch?v=N-vss3YPEUv4>>).

La sabiduría es mejor que el ingenio y tendrá, a la larga, la risa de su parte.
Jane Austen

Desde hace algunos años me he dedicado a estudiar el sentido humor desde una perspectiva de género. A partir de una plataforma de conocimiento antropológica, el humor y lo risible pueden entenderse como construcciones culturales históricas. Por cuestiones de espacio

no desarrollaré de manera detallada las disertaciones que he construido en torno a lo humorístico y lo irónico en las mujeres. A grandes rasgos, sólo manifestaré una parte del análisis que he desarrollado. En efecto, como dice Rita Segato en el epígrafe de este apartado, las mujeres tenemos “otro tipo de broma”. La idea de lo humorístico, para las mujeres, no se concentra en la necesidad de regodearse en la desgracia ajena, en la humillación de las demás personas. Bergson (2008), Berger (1999), Minois (2018) y otros autores elaboran una explicación del humor en función de la mirada patriarcal occidental. En los análisis y descripciones históricas sobre el humor, en realidad se habla de cómo los varones occidentales han construido lo humorístico. Se asume que las mujeres también se han reído de lo mismo o que encuentran graciosas las mismas situaciones o prácticas que los varones. Aunque en realidad nunca se hacen una pregunta: ¿lo humorístico es *generizado*? La risa de las mujeres puede llegar a ser muy otra.

Tomando como referencia los ritos celebratorios, de carácter religioso o sagrado, caracterizados por la alegría, lo benefactor, el disfrute de los sentidos o de la camaradería —la sororidad— en confluencia con el carácter de lo femenino, me permito aludir a un ejemplo singular en la descripción realizada por Sennett (2002) respecto a la manera de celebrar el rito de las fiestas de Adonis en la *polis* ateniense a finales de los siglos V y IV a. C. Este ritual era desarrollado únicamente por las mujeres. Se trataba de una celebración de origen agrícola que se relacionaba con la muerte. Sin embargo, en el contexto “urbano” de la Atenas de esa época, el ritual tuvo algunas variantes en el espacio de su realización, al estar confinadas las mujeres atenienses al entorno doméstico. Si bien las fiestas de Adonis constituían una forma de evocar la muerte de este joven dios (según la mitología fue embestido por un jabalí), pero estas formas conmemorativas aludían no tanto a una lamentación fúnebre, sino a un afán celebratorio de la capacidad amatoria, la sensualidad y los placeres sexuales que Adonis proporcionaba a las mujeres:

Las fiestas de Adonis celebraban el deseo sexual de las mujeres. Suavemente fragante, embriagadora y obscena, esta celebración aromática liberaba las potencialidades femeninas para que hablaran acerca de sus deseos en un espacio de la casa extraño y normalmente no utilizado: el tejado.

[...] las mujeres idearon un ritual que sólo era fúnebre de nombre. En lugar de lamentarse, permanecían levantadas durante toda la noche, danzando, bebiendo y cantando juntas. Echaban bolas de mirra y otras especias a los incensarios (Adonis era hijo de Mirra, la ninfa de la mirra) para excitarse sexualmente. La fiesta adquirió la reputación de estar relacionada con chistes lúbricos y sexo ilícito. [...] Las fiestas de Adonis parecen una celebración de deseos por lo demás insatisfechos en las vidas de las mujeres (Sennett, 2002: 79-82).

A partir de esta descripción, se entiende a la celebración de este rito como una forma de resistencia y liberación –momentánea o transitoria– de las mujeres ante la dominación masculina. Más aún, Sennett destaca una comparación entre las fiestas de Adonis y otro tipo de celebración similar en cuanto a la expresión de la sensualidad y la connotación de placer sexual, desarrollada sólo por varones: *el simposio*, que se realizaba en el *andrón*, un ámbito privado particularmente masculino. Los *simposios* que ahí se efectuaban tenían una importante carga de competencia y agresión, aunque se trataba de una actividad celebratoria, de alegría y gracejo, pero la convivencia desarrollada podía distar mucho de ser armónica, justamente por la connotación de enfrentamiento entre varones que tenía la fiesta. Esto es, la celebración, la base del contento o diversión, de lo humorístico, se fundamentaba en el ejercicio de la humillación, el *ser más listo* que el otro al momento de emitir o hacer la humorada. En contraste, las fiestas de Adonis perseguían el afán celebratorio, mutuo, entre mujeres, en un ambiente de alegría, congratulación y compañerismo. Había un sentido de identidad comunitaria que proporcionaba complicidad a las acciones de las mujeres durante el ritual.

Las fiestas de Adonis diferían significativamente de las celebraciones masculinas (los *simposios*), que tenían lugar a lo largo del año bajo el tejado del *andrón*. [...] El simposio presentaba a los hombres la oportunidad de excederse y entregarse a ruidosas diversiones. [...] El simposio, según ha escrito L. E. Rossi, era “un espectáculo en sí mismo”, en el que los hombres bebían, coqueteaban, charlaban y presumían, [...] la competición impregnaba las relaciones masculinas en el simposio. Los hombres preparaban con anticipación poemas, chistes y baladronadas, para exhibir

sus habilidades durante el banquete. En ocasiones se perdía el equilibrio entre la competición y la camaradería, y el simposio degeneraba en una violenta reyerta.

En el tejado, durante las fiestas de Adonis, había la misma lascivia, pero las mujeres no competían entre sí. Tampoco había chistes preparados. Las fiestas de Adonis también evitaban el carácter privado y exclusivista que caracterizaba al simposio. Las mujeres iban de una casa a otra, oían que las llamaban desde arriba en la oscuridad, y subían por escaleras a los tejados para encontrarse con extrañas (Sennett, 2002: 83).

Por todo lo anterior, no es raro como señala Sennett, que las fiestas de Adonis fueran desdeñadas por los varones de Atenas:

La ciudad no reconocía formalmente las fiestas de Adonis. No aparecían en el calendario oficial como sucedía con la mayoría de las restantes festividades, que eran programadas, supervisadas y financiadas por la ciudad. Se trataba de una festividad tan informal en su organización como espontánea en su sentimiento (Sennett, 2002: 84).

Según destaca y concluye Sennett, el ritual de las fiestas de Adonis no era un mecanismo o una herramienta de rebelión para las mujeres ante el sistema patriarcal de opresión. Constituía, solamente, una forma de liberación, de expresividad y apropiación del cuerpo, como una suerte de resistencia a su condición de subordinación a los deseos de los varones. Una especie de catarsis, que las características en la ejecución del ritual en sí mismo, conferían de sentido y articulaban elementos que podían parecer –bajo otra perspectiva ajena al rito y a las mujeres– un tanto extravagantes o sin un significado explícito: el que se realizara en el tejado; el que las mujeres fueran, posiblemente, desconocidas entre sí o no las uniera ningún lazo; el hecho mismo de que a las mujeres les fuera “permitido” en ese ritual, reír, beber, divertirse. Es la corporalidad en acciones “trasgresoras” lo que da sentido a la ejecución del ritual y todas sus connotaciones de resistencia.

En una frase memorable, el estudioso del mundo clásico John Winkler denomina a las fiestas de Adonis la “risa de las oprimidas”. Pero ese ritual no decía “no” al “sí” masculino. No impulsaba a las mujeres a dominar por una noche el ágora, la colina de Pnyx u otros bastiones masculinos. El tejado no era una plataforma de lanzamiento para la rebelión. Por el contrario, era un espacio en el que, de manera momentánea y corporal, las mujeres pasaban por alto las condiciones que le imponía el orden dominante de la ciudad (Sennett, 2002: 85-86).

Siguiendo esta idea, narraré para finalizar esta descripción autoetnográfica, la presencia y ejercicio de “la risa de las oprimidas” en mi vida, en general, y de manera particular en mi trayectoria escolar.

Mi madre tenía la risa más contagiosa que he escuchado. Aunque no reía de esa manera con frecuencia. Cuando ella empezaba a reír, era imposible mantenerse al margen o acompañarla con simples sonrisas. Terminábamos estallando en carcajadas aunque en realidad, o inicialmente, no nos pareciera demasiado gracioso el motivo por el cual ella reía. Mi padre tenía un sentido del humor de aparente baja modulación o de una sutil ironía. Era una especie de humor discreto que buscaba pasar inadvertido en una amable seriedad. A partir de una conversación que tuve con mi hermana Nony, recordamos una ocasión en que nos encontrábamos viendo la televisión con mi madre, mi padre y con mi hermana Laura. En el pueblo en el desierto en el que nací y crecí, en mi infancia setentera, pocos eran los canales de televisión que podíamos sintonizar. Había un canal que emitía la señal desde la ciudad de Mexicali. Antes de que las grandes empresas televisoras engulleran las modestas organizaciones de comunicación locales, en Mexicali existió el Canal 3. Los viernes o sábados por la noche solían transmitir películas estadounidenses de los años cincuenta y sesenta, protagonizadas por el comediante Jerry Lewis. En una ocasión nos encontrábamos viendo una película cuyo nombre no recuerdo. Había una escena en la que Lewis, por no sé qué motivo, se encuentra acostado en una camilla de hospital. La camilla tenía ruedas. De manera previsible, la camilla, con

Lewis en ella, se desliza de manera alocada y sin control por las calles de la ciudad. La secuencia, en realidad muy simple, le causó una gran hilaridad a mi madre. Nos resultó imposible permanecer impasibles ante sus continuas carcajadas. Terminamos llorando de la risa, entre protestas: “¡Ya, ya, por favor, mamá, no te rías!”, pues nos dolía el estómago de tanto reír, no por la secuencia de la película, sino por la fascinación que nos provocaba la virtud contagiosa de la risa de mi madre y dejarnos llevar por su jocosidad del momento.

En la escuela secundaria, y después en la preparatoria, siempre tuve amigas con gran sentido del humor. Cuando cursaba la secundaria, solíamos realizar las tareas en equipo en casa de mi amiga Gloria, que vivía a cuatro cuerdas de mi casa, o en el domicilio de otra amiga, Lilia. Estos deberes escolares en realidad eran un mero pretexto para organizar reuniones que invariablemente se encontraban al servicio del chacoteo y la broma. Recuerdo una tarde, en la cocina de casa de Gloria, mientras ella preparaba un postre que comeríamos —a sus trece o catorce años le gustaba cocinar, y lo hacía muy bien—. No tengo ya la menor idea de qué pudiéramos estar hablando, quizá de alguna reconstrucción gracejada de lo ocurrido en la escuela (hay que confesarlo: podíamos llegar a ser terribles en eso); el caso es que terminamos las tres, literalmente, arrodilladas en el piso de la cocina, con ambos brazos agarrándonos la barriga de la risa. Luego entró a la cocina B, hermana de Gloria, se quedó perpleja mirándonos, y diciendo entre risitas: “¿Qué tienen, ¿están locas?”, lo que nos hizo reír todavía más. Después B le gritó a D, la hermana menor: “¡D, ven a ver cómo se retuercen estas mensas en el piso!”.

En alguna ocasión he expresado que mi paso por la preparatoria fue una permanente carcajada. Mi grupo de amigas en ese tiempo, compañeras de salón, estaba liderado por Isela, una joven inteligente, entusiasta y con un extraordinario sentido del humor, siempre risueña, festiva y ocurrente. A las otras compañeras, Claudia, Elena y a mí, nos gustaba hacer tareas en casa de Isela. Llegábamos, y con un desparpajo que cruzaba sin pudor los límites del exceso de confianza, nos instalábamos entre la sala, el comedor y la cocina. La madre y el padre de Isela eran

profesores en una escuela secundaria pública de San Luis Río Colorado. A veces nosotras salíamos más temprano de lo previsto de la escuela, entonces nos enfilábamos a pie a casa de Isela, pues su domicilio estaba relativamente cerca del plantel. Como salíamos temprano, sus padres, hermanas y hermano aún no llegaban, por lo que la casa estaba vacía y quedaba, automáticamente, bajo nuestro dominio por una o dos horas. Recién llegábamos, solía concentrarme en los discos LP y el tocadiscos que había en un rincón de la sala. Algunos de esos discos eran del tío de Isela, un profesor de geografía que impartía la materia en la secundaria donde ambas habíamos estudiado. Él y su familia eran vecinos, pues vivían enfrente de la casa de mi amiga. El susodicho tío comulgaba con ideas de izquierda, y tenía varios discos de lo que en los setentas y ochentas llamaron “nueva canción” o “canciones de protesta”. Ahí escuché discos de Los Guaraguo, Soledad Bravo, Víctor Jara, Silvio Rodríguez, etc. Mis amigas no compartían estos gustos musicales, pero me dejaban en comprensiva y generosa libertad en ese rincón del tocadiscos. Momentos después, me reclamaban sus exclamaciones y risas, por lo que dejaba los discos y me incorporaba a la plática. A veces, en la mesa del comedor había una máquina de escribir y papeles de alguna tarea escolar inconclusa. Me gustaba sentarme frente a la máquina, insertar una hoja y empezaba a escribir las palabras que pescaba al vuelo de la conversación que tuvieran mis amigas en esos momentos. Como su charla era más rápida de lo que podía escribir, plasmaba hasta donde mi memoria de lo dicho llegaba, e inmediatamente lo hilaba con lo que se decía en ese momento, y así seguía mientras ellas platicaban y reían. Lo que quedaba era un extraño escrito con frases cortadas y pegadas, pedazos caóticos que daban cuenta de las variaciones y vericuetos de la conversación. Me cansaba rápido de esto, pero me divertía mucho mientras tecleaba a toda prisa. Al verme reír mientras escribía, Isela se acercaba y sacaba el papel de la máquina. Se ponía a leer en voz alta lo escrito mientras todas nos desternillábamos de la risa con las incoherencias que Isela leía y a las que hacía más graciosas recitándolas con un tono de voz jocoso y teatralizado. En esos instantes, y a lo largo de todos estos años, me gratificaba profundamente la candidez e inocencia de esas diversiones compartidas.

Mi etapa como estudiante universitaria fue muy venturosa, creativa, alegre. Ha sido, quizá, una de las mejores fases de mi vida. Y esto fue, fundamentalmente, por las amistades que ahí conocí, la mayoría mujeres, y que siguen siendo, hasta la fecha, una parte indispensable del patrimonio inmaterial de mis afectos o, como diría mucho mejor Vinicius de Moraes: “Son fundadores de mi encanto por la vida”. Para mí la amistad ha estado siempre asociada, invariablemente, al sentido del humor, a la risa y lo celebratorio. Mis amigas son una parte de mí misma. Son la parte mejor que en realidad nunca fui, pero que a través de ellas he podido ser.

Librada es una amiga que conozco desde la secundaria. En ese tiempo no compartimos amistad porque estábamos en turnos escolares diferentes: yo por la mañana, ella por la tarde. Pero nos identificamos desde entonces. Después, en la preparatoria, tuve la suerte de que ella estuviera en el mismo salón que yo. En ocasiones su grupo de amigas más cercanas y mi grupo de amigas: Isela, Claudia, Elena, nos juntábamos y pasábamos momentos alegres y risueños. Posteriormente, Librada y yo entramos a la universidad y cursamos toda la licenciatura en el mismo grupo. Ella es una persona con un gran sentido del humor, generosa y dulce, y a la vez irónica y sarcástica; firme en sus convicciones, independiente, audaz, comprometida, valiente y justiciera; carismática y sencilla. Es una persona a la que, invariablemente, quien la conoce, la aprecia o, mínimo, le resulta muy simpática. En la universidad, solía decirle que sin duda deambulábamos por el campus así: ella, en su versión permanente de sol radiante; yo atrás, como una nube gris y sombría y sin arco iris. A lo largo de los años la he visto pasar por las más tristes y angustiantes situaciones, y atestiguar que, pese a todo, nunca pierde su talante afable y el gesto humorístico, al mismo tiempo que la contundencia de tomar su vida en sus propias manos.

Mis otras amigas universitarias, Rocío y Adriana, son mujeres de sonrisa esplendente. Las conocí cuando éramos estudiantes en la universidad, pero los lazos de amistad se forjaron más bien cuando ya habíamos egresado. Las tres, junto con Librada, trabajamos en diferentes áreas de la universidad, en Mexicali, poco después de haber concluido

la licenciatura. Recuerdo el inicio de las tardes en el verano del desierto bajacaliforniano, ir a comer con Rocío a un viejo restaurante de comida china, cerca del edificio de rectoría de la universidad; contarnos nuestras cuitas del día, los anhelos, los errores, las sorpresas, los aprendizajes y las añoranzas, entre risas, arroz cantonés, chun kun, galletitas de la suerte y una bohemia oscura, fría, que me proporcionaba la energía para salir, nuevamente, a enfrentar el horno de 48-50 °C que sabíamos presente y nos esperaba impasible del otro lado de los vidrios de las ventanas. Siempre he experimentado una gran admiración por mis amigas. Esto no ha tenido cambios con el tiempo. Su talante, su seguridad, su alegría, su profesionalismo y compromiso en el trabajo, la manera de enfrentar la vida. Les debo los mejores y más divertidos recuerdos de mi juventud. Estoy en deuda con ellas, por siempre.

Finalizo este apartado que entreteje la amistad, el humor y la escuela, con algunos rasgos de mi amistad con Marta y Ema, en el COLEF. En más de una ocasión, el matiz humorístico nos permitió sobrellevar la rutina autoritaria de la institución que podía llegar a ser asfixiante, áspera y densa. Durante los primeros meses del posgrado, un profesor de economía nos dio un *examen para llevar*—para resolverlo en casa— como evaluación de un parcial. Según recuerdo, eran algunos problemas de macroeconomía o algo así. Toda una tarde y una noche, en la que no dormimos ni un momento, la pasamos Marta, Ema y yo resolviendo el dichoso examen en casa de Ema. Ella era residente y nativa de Tijuana. Vivía en su casa con su entonces marido y sus dos hijos varones pequeños. Durante esas horas de resolución del examen, más de una vez tuvimos que dejar nuestra ardua e importantísima misión para reírnos en sentidas y estruendosas carcajadas. Esa noche rememoré los trabajos en equipo de toda mi anterior trayectoria en las escuelas, y tuve la cálida sensación de que los años no habían logrado cambiar gran cosa la convivencia con otras mujeres en la actividad escolar. Después, cuando el profesor regresó aquellos exámenes calificados, y surgieron reyertas y auténticas crisis existenciales entre ciertos compañeros varones porque alguno había obtenido 9.273 y otro 9.276, tuve la intuición de que sin duda no se habían divertido tanto como nosotras resolviendo el examen. Ellos preferían el *simposio*. Allá ellos.

En otra ocasión, cuando el profesor G realizó aquella evaluación de su materia, que ya he referido, con un ensayo; Ema tuvo, como Marta, una experiencia desagradable. En su entrevista personal con G, éste se burló de su trabajo. Le dijo que no sabía escribir, que no tenía idea de lo que era un ensayo. Ema había estudiado arquitectura en la UNAM, pero en la “Facultad del Autogobierno”, como ella solía decir, enfática, aclarando la diferencia. Durante su carrera, no había realizado trabajos del tipo que ahora se le pedían. Elaboró su ensayo de manera intuitiva. De algún modo se sintió conforme con lo hecho, pues no había solicitado ayuda o supervisión para realizarlo. Sin embargo, G no tomó en cuenta nada de esto. Tampoco se lo preguntó. Se limitó a evaluar y comentar su trabajo en tono sarcástico y burlón. Fue hiriente en sus comentarios, y al parecer encontró gusto en humillarla por su forma de escribir y expresar sus ideas. A pesar de su buen ánimo, esto fue una experiencia desagradable y ofensiva para Ema. Salió inquieta y desconcertada de la entrevista. Marta y yo nos encontrábamos en la sala de cubículos asignados al estudiantado de la maestría, que no eran otra cosa más que un galerón con tres o cuatro hileras de pequeños escritorios con sus sillas, separados por una especie de cortinas de madera a los lados y al frente de cada mesita o escritorio. Nos encontrábamos justo en el cubículo que me habían asignado. Me parece que Marta estaba contándome lo ocurrido durante su entrevista. En eso llegó Ema, muy contrariada y ruborizada. Con molestia nos narró lo ocurrido. Estaba tan enojada que sus ojos se llenaron de lágrimas. Esto me sorprendió. Ella es una mujer más bien mesurada, con mucho dominio de sí misma. No es afecta a ese tipo de expresiones. Estuvimos ahí un buen rato conversando sobre el asunto. En eso alguien pasó comentando que G buscaba a Ema. La reacción que tuvimos fue como si nos hubieran pinchado a cada una con un alfiler. Marta salió de la sala de cubículos y fue a dar un rondín para ver si encontraba a G y prevenir a Ema, pues ésta no quería verlo por ningún motivo. Al poco rato volvió Marta, apresurada:

—¡Ahí viene G! Y es verdad, te está buscando.

Sentí como si estuviéramos fumando en el baño de la secundaria y nos alertáramos sobre la presencia del prefecto. Entonces Ema, sin pensarlo dos veces, se metió presurosa a esconderse debajo del escritorio que estaba frente al mío. Ema es una mujer alta, su estatura, me

parece, ronda el 1.75 m. Es un misterio insondable cómo esa mujer de larguísimas piernas pudo caber en un espacio reducido de quizá menos de 90 x 90 cm, con total soltura y sin esfuerzo. En unos segundos llegó G a la sala de cubículos. Desde la orilla de la fila de escritorios, a unos metros de distancia de donde estábamos, nos preguntó por Ema. Marta y yo respondimos que no la habíamos visto. No sé si nos creyó. Salió de la sala con el rostro descompuesto, mientras Ema seguía enrollada como una serpentina abajo del pequeño escritorio. Cuando por fin salió de allí, nos torcíamos de la risa reconstruyendo la escena y la prestancia de Ema para transformarse en ovillo. Las lágrimas de ofuscación de Ema fueron remplazadas por las lágrimas provocadas por la risa. Creo que alguien de los compañeros entró a la sala y comentó algo así como: “Mira, qué divertidas, seguro les fue muy bien en la evaluación”. Tiempo después, durante el desarrollo del programa y la entrega de ensayos y trabajos para otras materias, Ema se divertía con los comentarios que los profesores hacían en sus textos respecto a su redacción y sintaxis, del tipo: “¡Qué manera más extraña de usar los punto y coma!”, escrito en rojo y con signos de admiración. Ema nos mostraba el ensayo en cuestión con estas observaciones, y soltábamos la carcajada.

En toda mi vida o trayectoria escolar, hasta la fecha, siempre me ha salvado el humor, sobre todo el humor femenino, el humor de los marginados, “la risa de las oprimidas”, para resistir la conformación patriarcal de las escuelas, principalmente cuando esto ha incidido en forma directa en mi vida. Y sobre todo, no tomarme en serio los protocolos y *habitus* patriarcales del mundito académico.

Éstas han sido mis permanentes fiestas de Adonis en la escuela y la academia. Sin embargo, me asaltan unas preguntas: ¿puede esta “risa de las oprimidas” ser mecanismo para impulsar la caída definitiva del patriarcado opresor? Y sobre todo, ¿cómo reír ante la brutalidad y el horror? ¿Cómo rescatar nuestra risa celebratoria del brazo feminicida, rapiñador, del mandato de masculinidad? ¿Qué será de nuestra risa muy otra? Ante esto, mi intuición femenina –esa “arma de las débiles”– me susurra, tranquila y gratificante, un pequeño, tímido y en apariencia contradictorio secreto: ese “otro modo de ser humano y libre” del que habla Rosario Castellanos sólo puede revelarse a través de la risa y la digna rabia.

Quiero regresarme a mí misma
lo mejor de la que fui.
Traerme a mí misma, como regalo,
ante mí.
Es un presente, un don, una ofrenda.
Esta que descubriste, que viene de lejos
y siempre ha estado aquí, junto a ti.
La que piensa y medita,
la que intuye,
la que se ama,
la que recuerda,
la que no sufre,
la que no teme.
Sobre todo:
la que ríe.
(Martínez, 2019: 57)

REFERENCIAS

- BERGSON, Henri
2008 *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGER, Peter
1999 *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- BERRYMAN, Phillip
1989 *Teología de la liberación*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre
2007 *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron
2008 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

- BOURDIEU, Pierre y Löic J. D. Wacquant
1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno
2013 *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTELLANOS, Rosario
2005 *Sobre cultura femenina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLASTRES, Pierre
2010 *La sociedad contra el Estado*. Santiago de Chile: Hueders.
- CONNELL, R. W.
2003 *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DE LA CRUZ, sor Juana Inés
1998 *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*. México: DF, Fontamara.
- DOMÍNGUEZ MIRANDA, Claudia Maribel
2016 “*Sobre cultura femenina*, el primer ensayo de género de Rosario Castellanos”, en Mayuli Morales Faedo (ed.), *Ensayar un mundo nuevo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 159-181.
- DUBET, Françoise
2005 *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- ESTRADA, Álvaro
1989 *Vida de María Sabina la sabia de los hongos*. México: Siglo XXI.
- GODELIER, Maurice
2011 *La producción de Grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal.
- GUBER, Rosana
2015 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- HAYA, María
1987 *Cuba. Dos épocas. Raúl Corrales. Constantino Arias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HIERRO, Graciela
2001 *La ética del placer*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LAGARDE y de los Ríos, Marcela

2001 *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y horas la Editorial.

MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia

2017a *Las instituciones de educación superior y la violencia de género*. México: Ediciones Eón.

2017b “Diversidad cultural, violencia simbólica y medios de comunicación”, en Consuelo Patricia Martínez Lozano (coord.), *La habitación de los espejos. Investigación y comunicación en las ciencias sociales y humanas*. México: Fontamara, 17-31.

2019 *Alas de sirena. Poemario*. México: Ediciones Eón.

MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia y Daniel Solís Domínguez

2019 *Aprender a des-aprender el género. Reflexividad y narrativas de liberación de mujeres investigadoras*. México: Ediciones Eón.

MINOIS, Georges

2018 *Historia de la risa y de la burla. Del Renacimiento a nuestros días*. México: Universidad Veracruzana / Ficticia Editorial.

PALOMAR VERA, Cristina

2009 “La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara”, en María Antonia Chávez Gutiérrez, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Díez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (coords.), *Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara / Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, 49-67.

SEGATO, Rita

2018 *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

2016 *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

2015 *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

2010 *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.

SENNETT, Richard

2002 *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

AUTOETNOGRAFÍA, POSICIONAMIENTO POLÍTICO Y SORORIDADES DE GÉNERO EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
(EL COLEGIO DE SAN LUIS)

A la memoria de mi maestra, colega y amiga Luz Elena Galván.¹

*Los sujetos investigados luchan por dejar de ser sujetos,
objetivados, cosificados, y por ser reconocidos
como sujetos de su propia vida y de la interpretación de la misma.*
(Sandoval y Alonso 2015: 117).

INTRODUCCIÓN

Al momento de escribir una versión final de este capítulo, me encuentro en un mundo conmovido y atento a la alerta sanitaria, siguiendo

¹ Luz Elena Galván, historiadora de la educación, del CIESAS-México, fue la referencia de sororidad académica más relevante en mi vida. Cuando escribí la primera versión de este capítulo, Luz Elena Galván se encontraba en recuperación de los tratamientos contra el cáncer. La dedicatoria tenía un sentido esperanzador, deseaba darle ánimos para continuar resistiendo. Algunas partes de este texto se las pude leer en el homenaje que hicimos a su trayectoria el 28 de noviembre de 2018. Desafortunadamente, Luz Elena falleció el 31 de enero de 2019. Escribí para ella un breve artículo en *Ichan Tecolotl*, en el que analizo tres décadas de historias compartidas, y destaco además lo que llamó su pedagogía afectiva. Véase <<https://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro/la-pedagogia-sororal-y-afectiva-de-luz-elena-galvan-tres-decadas-de-historias-compartidas/>>.

las indicaciones de las autoridades de salud de México para prevenir el incremento de contagio del covid-19. Vivo este impensable momento en que se ha parado todo: escuelas, comercios, oficinas, bancos, iglesias, etcétera.

Como en una película de ciencia ficción, aún no se tienen vacunas ni pruebas rápidas para detectar al virus, y los sistemas de salud –afectados por las políticas neoliberales– muestran una alta vulnerabilidad. Todo falta: insumos, medicamentos, médicos, enfermeras, especialistas en enfermedades pulmonares, investigación médica, etc. En las tiendas ya escasean algunos productos, hay aumento de precios de algunas cosas. La devaluación del peso frente al dólar sucede en formas imparables, también han caído los precios del petróleo a niveles históricos. En estos momentos la mayor credibilidad la tienen los cuadros técnicos del sector salud, que nos presentan evidencias numéricas dos veces al día. La economía mundial se declara afectada y hay mucha incertidumbre para los más pobres. Todos los días, a través de medios y redes sociales, se dan a conocer los datos numéricos de personas fallecidas, infectadas y sospechosas de estarlo, de cada entidad y del mundo.

Pero también hay bromas e incredulidad en las redes sociales y en la vida real. Prueba de ello es lo que vivo en mi propio vecindario, donde un bar restaurante no para de atender grupos y de sonar música a alto volumen. Son gente joven que llega en autos de lujo, no creen que sea cierta la emergencia y además se sienten llenos de privilegios, incluido el de pertenecer al grupo de edad que podría resistir mejor los efectos del virus. Es claro que estos jóvenes potosinos de clase media alta viven la vida de otra manera, no se pierden de disfrutar su momento y no creen mucho en el futuro.

Por mi parte, en la clasificación demográfica, debo reconocermelo como parte del grupo vulnerable por tener más de sesenta años. Además, soy de ese tercio de la población que lee las noticias, que guarda la “sana distancia” y que se mantiene disciplinada con la cuarentena.

Los datos duros, las tendencias numéricas del contagio son recursos que definen estrategias que afectan a toda la población. Tienen la mayor credibilidad para describir el problema de la pandemia, tanto de las tendencias demográficas de expansión de ésta como para objetivar los niveles de afectación de las economías. La calidad de los datos es

cuestionable, pues los números son buscados con el deseo de objetivar el problema; no obstante, son muy inciertos porque México no cuenta con suficientes capacidades para diagnosticar el coronavirus 19. Cuando se toca a fondo cada caso de infectado fallecido, resulta que podría haber muerto por otras múltiples razones de comorbilidad. La historia clínica, familiar, profesional o de condiciones de vida de cada persona podría aportar datos de la vulnerabilidad al impacto del virus.

Desde las ciencias sociales, las preguntas son otras, son sobre los usos políticos de la actual pandemia. ¿Qué nuevas narrativas se posicionarán?, investigadoras feministas como Rita Segato se preguntan ya sobre la disputa por las narrativas que tendrá la historia después del coronavirus. Entre ellas, el reconocimiento de la importancia emergente de las narrativas del cuidado; se pregunta si se alentará la búsqueda de estados más cuidadores, más dotados de esas cualidades femeninas.²

Todo ello me convence aún más de la relevancia que tiene la autoetnografía para producir conocimiento y narrativas de las mujeres desde nuestras experiencias y nuestros aportes a la vida y al conocimiento del mundo.

En este sentido, presento aquí un ejercicio autoetnográfico, reconociéndome como productora de saberes desde y con mi historia, con mi cotidianeidad y mi experiencia. Escribo en un ejercicio de grupo, desde la reflexividad y las intersubjetividades que se generan en un seminario en el que participamos académicas.³ Veo en ello una valiosa oportunidad de las ciencias sociales de nuestro tiempo para repensar en forma crítica al sujeto y la agencia del actor, en su particular construcción del género en la vida académica de México.

En un primer apartado me hago preguntas sobre la agencia y presencia de las mujeres en la academia, problematizando desde el sujeto, en el contexto de los debates feministas y el retorno del actor en las ciencias sociales. Posteriormente, expongo el recorrido biográfico de mi posicionamiento político entre la práctica local de la política magisterial

² Véase <<https://www.youtube.com/watch?v=L5JjUAW82is>>.

³ El seminario surgió en 2018 en Aguascalientes, por iniciativa de Yolanda Padilla y bajo la coordinación de Susan Street; después, en 2019 tuvimos una segunda reunión en San Luis Potosí, y una más en octubre del mismo año en Guadalajara, Jalisco.

y la militancia en una organización socialista. Para ello, construyo fragmentos autobiográficos de varios momentos de mi vida; empiezo por incorporar algunos trazos de mi infancia y adolescencia que considero significativos para comprender la orientación profesional que seguí; rastreo algunas de mis experiencias sororales constitutivas de la identidad de género.

En los años setenta, apenas cruzando la adolescencia, me convertí en maestra rural y trabajé en el Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo; en ese periodo tomé decisiones acerca de mi formación y militancia política, entre las que destacan las estrategias de género para enfrentar la represión laboral y política. La etapa de estudios superiores y los intentos de ingreso a la academia como profesora investigadora los presento en formas muy resumidas, e incluso la narrativa autoetnográfica tiene diversas densidades, algunas de las cuales ofrecen pasajes descriptivos más detallados para dar idea de un contexto inmediato, una especie de postales autoetnográficas.⁴ En otros apartados se eligen las experiencias significativas que contribuyen a pensar en las preguntas centrales de mis investigaciones y en los contextos de mi inserción a la vida académica.

Vale aclarar que intento trabajar mi posicionamiento político y feminista asociado a mis identidades profesionales. Problemático especialmente mi identidad de maestra rural y lo que esto implica en mi biografía, pues siendo los maestros de este país tan poco valorados,⁵

⁴ La idea de hacer postales autoetnográficas la recupero de Renato Rosaldo, en particular desde su trabajo *Cultura y verdad, La reconstrucción del análisis social*, Abya Yala, Quito, Ecuador, 2000, en donde señala que trabaja momentos de su experiencia personal como una categoría analítica para comprender otras culturas. En su trabajo antropológico sobre los ilongotes en Filipinas, aporta su experiencia personal con el dolor, por la pérdida inesperada de su esposa Michelle Zimbalist. Su etnografía y su historia aportan a una interpretación más comprometida y posicionada. Fueron las prácticas antropológicas tradicionales las que le impedían reconocer la importancia del acercamiento, de su propia experiencia con la ira por la pérdida, para comprender la ira de los otros, los cortadores de cabezas. Su trabajo así, incorporando su experiencia emocional con la muerte de un ser querido, no sólo era un lamento personal, sino decía muchas cosas profundas de la cultura de los ilongotes, y además era una crítica a la práctica antropológica y las ciencias sociales.

⁵ Luz Elena Galván menciona en su texto *Soledad compartida: historias de maestros* (1995) que en el siglo XIX los maestros desertaban por lo menospreciada que estaban

durante algunas situaciones ocultaba mi adscripción normalista, como si fuera un defecto que manchara mi producción y perfil intelectual.⁶ No obstante, ahora sé que mi pasado normalista es un eje importante de mi historia y ha sido un referente invaluable en mi propia producción de conocimiento.

El proceso de análisis de mi participación política ha sido gradual. Durante mucho tiempo no he sacado a la luz sino el trabajo político abierto –la superficie– de mi historia político sindical. He escrito poco de mi historia política profunda, de la izquierda clandestina en la que participé. Ha sido más fácil hablar del trabajo abierto, como militante del movimiento de la primera Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En la tercera parte abordo la formación y profesionalización académica, marcada por mi orientación hacia el feminismo y las sororidades entre mujeres, así como el recorrido por instituciones en busca de una habitación propia para convertirme en investigadora.

La formación académica me permitió reconocer a los maestros de otra forma, como intelectuales orgánicos del cambio social y con aportes a la producción de conocimiento crítico. El posicionamiento político contrahegemónico es fundamental y permanente en mi historia. Pero sólo gracias a un proceso personal, reflexivo y académico, pude asumir mi identidad profesional como heterogénea, dinámica y cambiante, con sus contradicciones, como parte de una experiencia significativa y susceptible de ser analizada en forma crítica.

Desde mis primeros intentos de escritura, hace años, pude percibir la alta complejidad de la implicación que existe al hacer autoetnografía, pues desde esta metodología se generan muchas vetas y rutas de reflexión y análisis; tantas, que se requiere seleccionar y tejer fino. Por ello, elijo profundizar más en aquellos aspectos cercanos a mis posibilidades

la carrera y el oficio de maestro. Durante la primera mitad del siglo XX, la Secretaría de Educación promovió una revaloración del oficio de maestro en México, aunque para entonces la feminización del magisterio era un fenómeno imparable.

⁶En mis investigaciones sobre temas de interculturalidad, he visto que el posicionamiento indígena frente a las adscripciones estigmatizadas o discriminadas optan por ocultarlas, negarlas o exaltarlas para corregirla y reinventarla.

e interés. Es decir, desde la historia de la educación y el análisis de género, que son mis nichos de reflexión desde hace varias décadas.

Quizá uno de los retos al hablar de la propia vida es enfrentar el temor del estigma narcisista, o la diferencia de opiniones acerca de ciertos eventos; no obstante, las lecturas de pares que tuvimos en los seminarios ayudaron a mantener ciertos criterios y matices, afines a las propuestas de Laurel Richardson (Richardson, en Bénard, 2019: 185-186), en el sentido de dar paso a procesos analíticos creativos, donde no basta hacer sólo etnografía, sino aspirar a hacer contribuciones sustantivas que muestren la complejidad de la realidad y sus contextos, así como emprender procesos analíticos creativos, incluso artísticos, que no sigan estrictamente los formatos académicos tradicionales; hacer reflexividad sobre nuestras historias, tener conciencia de la subjetividad que se pone en juego tanto como productores de conocimiento como del producto mismo. La reflexividad sobre la investigación –coincido con Judith Preissle y Kathleen DeMarrais (en Bénard, 2019: 83)– es el proceso más desafiante del acto de investigar, porque nos atrevemos a autoexponernos y no nos deja lugar donde ocultarnos. Con ello se pretende un texto que aspira a tocar a una mayor profundidad fibras emocionales e intelectuales, que generan nuevas preguntas.

No pierdo de vista que las mujeres generalmente hemos sido invisibles e invisibilizadas en la historia de las instituciones académicas, y que pese a ello las académicas somos privilegiadas en un país donde muchas mujeres no tienen posibilidades de hacer una carrera universitaria.

Mi historia, como la de tantas académicas, nunca estuvo planeada por nuestras familias, sino se construyó por medio del autodescubrimiento personal de nuestras capacidades e incluso en contra de las tradiciones familiares. Fuimos inesperadas hasta para nosotras mismas, entramos a escenarios inéditos para nuestras ancestras y aún para el promedio de mujeres mexicanas de nuestra generación, es decir, los nacidos a finales de los años cincuenta.

Este ejercicio de escritura se ha hecho con acompañamiento, con la correflexividad y el cuidado dialógico de un grupo de académicas a las que tengo gran afecto. Con la guía de las lecturas que sobre autoetnografía nos proporcionaron Susan Street (2003, 2008a, 2008b, 2015), Silvia Bénard (2014, 2019) y Mercedes Blanco (2010, 2012, 2017), que

ya tienen camino andado en el campo de la autoetnografía, y no obstante promovieron un trato muy horizontal con las que tenemos una aproximación más reciente. Juntas compartimos valientemente nuestras historias, teorizamos desde ellas y también respetamos nuestros silencios, creando en cada reunión un espacio sororal, honesto, crítico y reflexivo. Es desde estas intersubjetividades de mujeres, desde nuestras historias y experiencias, como construimos nuevos saberes sobre las prácticas académicas.

¿QUÉ SUJETO ACADÉMICO SOMOS LAS MUJERES?

Hablar de sujeto y actor, en masculino, me genera gran inquietud y a la vez rareza, tanto como nombrarlo en femenino como “sujeta” o “actriz”. Pareciera que las palabras también me sujetan con la carga del género, cuando trato de enunciar mi propia agencia en femenino, como un asunto de falta de un nuevo poder en las palabras, cuando me refiero a “la Sujeta”.⁷ Incluso la intervención de género en las palabras no es tan permitido ni tan bien visto en las académicas de mi generación.⁸ Estoy cierta de la incomodidad que genera aún el lenguaje incluyente en nuestro tiempo en las formas de escritura académica.

Ante la crisis de la modernidad, me asumo como el sujeto conceptualizado por Touraine, entendido como una forma de relación conmigo

⁷ Para Touraine, es necesario desmontar la vieja idea de progreso como productora de la vida social, la posmodernidad da cuenta de que eso ha cambiado y que la producción del sujeto no es el individuo en sí mismo; no es el individuo modelado por las estructuras sociales que se entrecruzan, es el sujeto ante todo un proceso de concienciación por el cual un individuo se transforma en actor, esto es en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla por obra de sus comportamientos (Touraine, 1994: 365).

⁸ Las jóvenes menores de treinta años que conozco y que revolucionan las palabras dicen, por ejemplo “nuestras cuerpos” y “las mujeres como sujetas” o son “ingenieras”; dicho por ellas, sale en forma fluida, suena verdadero, como parte de un feminismo de su generación que conquista el lenguaje, enuncia un feminismo revolucionario y joven. En las mujeres de mi generación tan sólo decirlo en algún diálogo toma un tono enfático y estudiado, requiere concentración para no equivocarnos, suena un poco fuera de lugar. Es decir, el derecho de enunciación del lenguaje feminista tiene fuertes huellas generacionales.

misma no tanto por las asignaciones dadas de por sí como predeterminadas, sino ante la pérdida de certezas, transitando a varias identidades, construyendo mi condición histórica, en un contexto que demanda un proceso permanente de individuación en medio de la pérdida de los garantes de la modernidad. Entonces, como sujeto(a) devengo en *actora* cuando deseo construir individuación, misma que se hace a partir de crear una historia personal y de otorgar sentido reflexivo a la misma, de vivir la vida a partir de nuevos referentes que puedan dotarle de sentido, pues difícilmente puedo adscribirme a una comunidad de creyentes, sea en un sistema económico, partido político o grupo religioso, por ejemplo (Touraine, 1994).

Otro componente importante de mi identidad que emerge en esta historia es el proceso de construcción de mi sujeto(a) feminista desde el que asumo un posicionamiento a favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres. El tema de la construcción de género en la educación, la historia de las mujeres y en particular en mi investigación de las maestras rurales mexicanas han sido ejes de mi interés de investigación por más de tres décadas, incluso mi primer libro fue sobre maestras rurales (López, 2001). A ello se agrega mi inserción en redes académicas nacionales e internacionales y de sororidades entre colegas, muy significativas para mí.

En el camino de hacerme profesora investigadora y construirme como sujeto(a) con agencia y en resistencia, narro un poco de mis estrategias, mi posicionamiento frente a los mandatos neoliberales de la academia, asumo mi narrativa como una forma de tener voz en la transformación del sujeto-actor político y con agencia feminista. Desde el concepto más reciente de la pluralidad del sujeto,⁹ me aproximo a explorar ese tejido de intersecciones que emergen en mi narrativa: de mujer, investigadora, madre, maestra rural, maestra urbana, activista y feminista.

⁹ En las ciencias sociales, se rediscute el sujeto y su deconstrucción y nuevas interacciones, se reconoce el desplazamiento del concepto del sujeto único, tradicional, a la pluralidad de sujetos que incluso una misma persona puede asumir en tiempos del neoliberalismo (Sandoval y Alonso, 2015: 85).

CRECER EN LA ROMANTIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Cuando nací, mi padre ya era profesor rural, había ingresado con la educación secundaria, y estaba en formación. En vacaciones asistía a cursos de verano y durante el año estudiaba por correspondencia en el Instituto de Capacitación del Magisterio (ICM), para obtener su título de maestro rural. Aún conserva una enorme foto horizontal en la que se ve el grupo multitudinario de sus compañeros de generación. Jugábamos a “adivina donde está mi papá” entre esos cientos de rostros de maestros. También guardó los libros con que inició sus estudios, impresos entonces en mimeógrafo e imprentas locales.

Mis padres realmente tenían un gran gusto y respeto por el estudio. Mi padre encontró en la educación rural una forma de desarrollo profesional. Asimismo, los maestros del ICM, fueron señalados como improvisados, y quizá por ello siguió estudiando toda su vida, hizo dos licenciaturas y dos especializaciones.

En la narrativa de mi madre, fui una prófuga del kínder y líder de otras niñas para irnos de pinta a explorar el pueblo y disfrutar la fuente municipal. Fue así como me hice precoz alumna de primaria, siguiendo a mi padre a su escuela donde trabajaba y metiéndome a los salones de las maestras que eran mis protectoras.¹⁰

Crecí jugando a la escuelita y con el discurso de que la escuela pública era lo mejor para todos. En nuestra familia era inadmisible dejar de ir a clases o renunciar a los retos escolares. Mi madre lamentaba que a ella no le inculcaron el gusto por la escuela, y mi padre nos decía que él haría el cambio en la forma de educar a sus hijos porque su padre lo “hizo hombre” con el trabajo duro y muchos golpes. Estudió primaria en un colegio de monjas, de muchos castigos y escasas alegrías; con el apoyo de su madre, hizo la secundaria en el Instituto Científico y Literario de Pachuca.

¹⁰ Nací en 1958, justo cuando iniciaba el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), y los proyectos del titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Jaime Torres Bodet, eran ejecutar el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, para garantizar, en un plazo de once años, la educación elemental a todos los niños de seis a catorce años.

Mi infancia y adolescencia las viví en el ambiente urbano y minero de Pachuca, pues mi padre descubrió que podría articular ser maestro rural y vivir en la ciudad. Así lograba mantener su plaza y vivir en un lugar donde pudiéramos contar con más opciones educativas. Mi madre cuenta su mudanza a Pachuca como un peregrinaje de renuncias a la vida de su infancia, a sus redes familiares y a la vida parroquial del campo.

Fuimos parte de los proyectos nuevos de la reforma educativa de entonces, tuvimos libros de texto gratuitos y desayunos escolares (un cuarto de leche con chocolate, un bocadillo dulce o salado y una fruta). Escuchaba a menudo la idea de que la profesión magisterial era el futuro de México; mi padre siempre nos animaba a entrar a escuelas donde nos enseñaran también algún oficio “para ser útiles a la sociedad”, a aprender artes, a practicar deportes y a leer mucho.

Así, sus seis hijos hicimos la primaria en la escuela Melchor Ocampo, en el barrio minero de Patoni, y la secundaria en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) 15 de Pachuca. Las niñas de la familia obtuvimos certificado de secundaria y de secretaria ejecutiva (mi hermana Chelo y yo) y de corte y confección (mi hermana Dora). Mis hermanos varones, de técnico eléctrico, herrero y carpintero. Hasta la fecha disfrutan de esos conocimientos. Mi hermano Sócrates, que es doctor en Sociología, hace él mismo sus puertas y ventanas para su casa de campo; Toño, mi hermano, que se convirtió en médico, sigue especializándose en la carpintería, ahora como jubilado. Dora se convirtió en ingeniera, ha sido directora de obras en varias delegaciones de la ciudad de México y no encuentra tiempo para usar su máquina de coser, pero es una tarea que desea volver a hacer. Chelo, la más pequeña, estudió diseño industrial y tomó la fotografía como un arte. Edy tocaba guitarra desde pequeño, y yo aprendí algo también. Sabía escribir a máquina muy bien, y también taquigrafía y archivonomía. Sólo he perdido la habilidad para la taquigrafía, pero puedo escribir sin ver el teclado y eso me ayudó totalmente cuando escribí mi informe recepcional de profesora normalista.

El propósito de las chicas de secundaria técnica era el de entrar a trabajar pronto para comprarse ropa, zapatos, etc. Recuerdo que mi amiga Irene, aún menor de edad, efectivamente entró a trabajar de secretaria en el Seguro Social, y mi amiga Lucila logró un puesto similar

en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) estatal, que le fue de gran ayuda porque un par de años después se convirtió en madre soltera. Lucila era una chica un poco mayor que yo; era huérfana de madre, ella atendía a su familia y estudiaba. Nos gustaba la literatura, leíamos muchos libros y hacíamos poemas. Ganamos dos premios de poesía organizados por la radio local XEPK. Lo más importante para mí era decirle un poema a mi mamá a través de la radio. Los premios eran un cesto de regalos donados por los comercios locales y *boutiques*, y daban pases para el cine y para los restaurantes. Lucila y yo recitábamos emocionadas y casi sin respirar nuestros poemas en la cabina de la única radiodifusora de nuestra ciudad.

Mi padre, como todos los maestros de su generación, sabía hacer muchas cosas prácticas: carpintería, albañilería, mecánica, peluquería, música, agricultura y ganadería. De vez en cuando, en vacaciones, hacía muebles, juguetes y sabía tocar huapangos y boleros.

Mi madre también era parte del mundo escolar como esposa de profesor, enseñaba costuras, guisados y tenía una gran imaginación, siempre fue buena narradora y cuentacuentos, gustaba de la cría de gallinas y de la jardinería. Era emprendedora y hábil para los negocios. Era alegre y entusiasta. Recuerdo una foto que le tomó mi padre donde ella estaba rodeada de los niños, dando una clase de cocina al aire libre. Pero, sobre todo, era una gran cuidadora de sus seis hijos; nos veía como si fuéramos tesoros, se sorprendía y enorgullecía con nuestros logros en la escuela. Estaba dispuesta a hacer cualquier sacrificio para que tuviéramos todo lo necesario para estudiar.

Los papás y las mamás no abrazaban ni besaban mucho a sus hijos; tampoco había muchos dulces (se consideraba un peligro el refresco embotellado y sólo recibíamos un caramelo después de comer); tampoco teníamos muchos juguetes (sólo los que traían los Reyes Magos), pero sí había música, lectura, ajedrez, deportes, juegos de mesa, y una especie de escuelita en casa que iba más allá de la realización de las tareas escolares, pues teníamos pizarrón gises, colores, revistas, tijeras y papel todo el tiempo para hacer nuestras obras. Mis padres eran partidarios de la vida saludable y les gustaba el campo; tuvimos muchos picnics con mi numerosa familia, íbamos al bosque de El Chico, Huasca, Atotonilco y otros pueblos de las cercanías de Pachuca. Tuvimos un Ford azul y una

camioneta Chevrolet. El Ford, era igual auto familiar y de trabajo, pues mi padre iba a la escuela del cercano pueblo de Téllez y transportaba a las maestras en su diario ir y venir a Pachuca. También llevaba los libros escolares y muchas otras cosas para el funcionamiento de su escuela.

Mis padres compartieron su proyecto de educar sin golpes a sus hijos, de cuidar niños. Incluso mi madre enfrentó a una maestra que tiró del pelo y las orejas a uno de mis hermanos. Mi padre tomaba como misión convencer a los padres de familia para que no le pegaran a sus hijos.

DECISIONES PROFESIONALES ADOLESCENTES

En tal contexto, a los catorce años compartía una serie de valores familiares, incluida la creencia en la educación laica de la niñez como el mejor camino para mejorar el mundo. Apenas terminando la secundaria, me preparé intensivamente durante el verano para presentar el selectivo examen de ingreso a la normal. Realicé mis estudios normalistas en la generación 1973-1977 del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Pachuca, que estrenaba instalaciones y contaba con salón de gimnasia, talleres, cocina, alberca, canchas deportivas, frontón, espacios para agricultura, auditorio, biblioteca, amplios jardines y una escuela anexa con cámara Gessel para las prácticas pedagógicas. Aprendí a enseñar por áreas y con la certeza de que las tecnologías educativas y la psicología conductista eran la alternativa para la enseñanza. No obstante, también tuve maestros que pertenecían a ese normalismo heredero de las ideas fundacionales y que fue tocado por los objetivos de la educación rural, así como por haber sido formados por los intelectuales españoles exiliados en México,¹¹ que les brindaron otras referencias para su práctica pedagógica. Pero seguía en una nube de romanticismo en torno a la escolarización, sin problematizarla y pensando que todo dependía del método y del maestro. Pasaba los días completos en la normal, por la mañana en clases y por la tarde en talleres. Practicaba deporte, danza y teatro. Destaqué en actividades artísticas como el dibujo y la escultura,

¹¹ Regina Lago, Juan Comas y Emilio Ballesteros fueron maestros de la Escuela Normal de Pachuca, en el antiguo edificio.

llegué a ganar premios en los juegos culturales y deportivos de las normales. Pero también me gustaba mucho leer y escribir. Más que actuar en una obra de teatro pedagógico, prefería adaptar o escribir el guión.

En octavo semestre muchas cosas cambiaron; fuimos colocados en comunidades para realizar las prácticas profesionales, y me tocó en el municipio de Tepeapulco. Para hacer mi informe, aprendí a observar y a escribir sobre mi labor educativa. Teníamos que estudiar el contexto de la escuela, ir a los hogares a encuestar a las familias, a ver cómo vivían los niños. Eso es lo que me hizo ver de cerca la pobreza y los retos para que los niños pudieran aprender y cumplir con la escuela. En este periodo yo tomé afición por la fotografía en blanco y negro y por la historia de México. Era mi primera vez lejos de la casa familiar y sin clases. Hice todo el proceso de investigación, entrevistas, análisis de encuestas, escritura e imágenes fotográficas para mi informe recepcional. Quería salir un poco de la tradición controladora y uniformadora de mi formación normalista, pero incluso hacer ese ejercicio final debía apegarse a formatos, y nadie nos animaba a ser originales o a escribir lo que percibíamos.

Durante las prácticas, aprendimos a evaluar las habilidades de los niños, a detectar si tenían problemas auditivos y visuales, a valorar su talla y estado nutricional. También aplicábamos pruebas de inteligencia, y yo llegué a reportar que en el grupo que yo atendía había niños muy desnutridos y también genios. Pero no podíamos escribir en forma crítica acerca de las escuelas y sus contextos. Continuaba en el ejercicio institucionalizado de la romantización de la escolarización. Era mi primera aproximación sistemática a la realidad educativa, y fue en ese periodo que me volví muy amiga de David Lugo, uno de mis compañeros de grupo, que me prestaba libros y con quien tenía largos debates sobre la situación política de México. Me uní a su grupo de formación política, que para mí fue una gran oportunidad para cuestionar los controles políticos que nos imponían a los maestros, usando la romantización de la labor educativa. Sin comentar nada en mi casa, fui parte de un círculo de estudios de filosofía marxista. Movida por mis nuevas lecturas, veía las desigualdades sociales de la escuela pública, y empecé a hacer activismo. Organicé colectas de víveres para la gente de las comunidades y organicé un centro de alfabetización para campesinos en el pueblo de mis padres. Asimismo, entramos en contacto con otros movimientos,

pues el CREN tuvo su primera huelga, que nos puso en contacto con grupos de activistas radicales de las normales rurales. Muchos de ellos nos hablaban de la guerrilla rural y urbana como una opción para cambiar el país. No obstante, yo opté por integrarme a la Alianza Marxista Revolucionaria (AMR), una organización semiclandestina que optaba por el cambio pacífico.

MAESTRA RURAL CON IDEAS MARXISTAS Y SOCIALISTAS

En 1977 terminé los estudios; firmó mi título el Srío. Fernando Solana. Tenía diecinueve años recién cumplidos y esperaba con ansiedad la asignación de escuela en la que me darían mi plaza.

Recuerdo que en mi escuela rural de El Tablón, en Atitalaquia, Hidalgo, sólo éramos tres maestros: el director Juan Hernández, de unos veintiocho años, que también atendía el tercer grado; María Inés, maestra de segundo año, tenía unos veinticuatro años y llevaba trabajando en el pueblo seis, y yo. Ellos tenían los mejores salones de tabique y yo, recién llegada, tenía a mi cargo el primer grado y un salón provisional de paredes de carrizo y piso de tierra.

En mi primer año de trabajo, fui la responsable del primer festival de Día de las Madres, ofrezco de esta experiencia una breve postal autoetnográfica:

Eran las seis de la tarde y recogía tiras de papel crepé de colores, papeles brillantes y dorados que usamos para decorar el patio de la escuela. Los niños con sus disfraces y las mamás con sus regalitos, ya se habían ido a sus casas. No terminaba con tantas tareas y tenía que caminar aún cuarenta minutos para llegar a la carretera donde tomaría un autobús a Tlaxcoapan, para luego tomar otro para Pachuca, que haciendo paradas podría tardar más de tres horas; para después tomar un taxi colectivo que me acercara a mi casa y subir varias cuadras para llegar a la calle de Rafael Lavista, donde vivía con mis padres. No sabía cómo resolver mi regreso, pero todavía seguía acomodando cosas y sacudiéndome el polvo, porque en El Tablón siempre estábamos todos llenos de polvo.

Es más, tenía grandes deseos de autonomía, de tomar mi empleo en el magisterio con mucha conciencia socialista, como mi crecimiento

para dejar de ser adolescente, porque quería con todas mis fuerzas ser grande y resolver sola todos mis asuntos de trabajo, pero no era suficiente la voluntad. En la jerga socialista de entonces se diría que era muy “voluntarista”.

Puse todas mis energías en el bailable y en los disfraces de “mis niños”, en el diseño de los regalitos de las mamás, pero no calculé nada de la logística para mi regreso a casa, ni lo mencioné a mis padres.

Inés, mi colega de la primaria, me dijo:

“Vámonos que está oscureciendo y ya es muy tarde...”, me puso al tanto del mapa de violencia en contra de las mujeres que había en esa región. “Aquí hay que ponerse lista, tú vienes de la ciudad, no podemos confiar en nadie, el director tiene fama de abusivo con las mujeres, los camiones son inseguros para mujeres solas y más aún de noche”.

Me llevó a su casa, en un pueblo cercano; ahí les llamé a mis papás. Inés me dio una cátedra de cómo “manejar las distancias” con los hombres con poder en el sistema educativo —nuestras autoridades escolares— y subrayaba la importancia de ser discretas.¹²

Pese a pertenecer a un grupo socialista que quería cambiar el mundo y me daba fuerza para pensar en mi agencia histórica y a darle vuelo a mi imaginario heroico, la vida me recordaba constantemente que por el hecho de ser mujer podría ser objeto de abuso sexual y que el trabajo de ser maestra rural y militante socialista me exponía a tantas acciones heroicas cotidianas como a inéditos peligros por mi condición de ser mujer joven.

En El Tablón no había posibilidades de enseñar lo que aprendí en la normal. En esta región del Mezquital, los pueblos más pequeños eran muy pobres, no tenían carreteras, carecían de agua potable, no tenían clínicas, tan sólo tenían humildes escuelas.

¹² El acto solidario y sororal de Inés fue muy importante porque, como dice Lagarde, nos han enseñado a despreciar a las mujeres, la cultura del desprecio entre hermanas es producto del mismo patriarcado. Quizá por ello la producción de sororidad requiere actos intencionados y hasta contrahegemónicos (Lagarde, 2007). Actualmente, la sororidad consciente es parte de ser feminista en México, es una estrategia de grupo para la sobrevivencia cotidiana en contextos de violencia machista.

No era sencillo aprender mi nueva realidad, era parte del sistema educativo y de los controles que nos aplicaban. Por ejemplo, nos incorporaban de inmediato al sistema burócrata clientelar. Apenas firmábamos el nombramiento, ya eras miembro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y nos querían afiliar automáticamente al PRI. Resistirte a ello te marcaba de inmediato por la desafiante rareza del acto mismo; en mi caso, pensaban que era muy rara. Los de nuevo ingreso, jóvenes sin formación política, deseaban un lugar, ser reconocidos para tener buenas plazas, y por ello se incorporaban gustosos.

A través de la lectura y de la experiencia, fui aprendiendo a manejar y negociar poco a poco, pues pasaban cosas indignantes en mi contexto cotidiano. Comprendí que ser mujer joven y maestra rural en 1978 era también un espacio para la solidaridad con los maestros rurales, para la sororidad entre mujeres, para construir la rebeldía de mi generación a través de la politización y la autonomía personal en la cada vez más demandante familia patriarcal. Estaba cuestionando muchas prácticas familiares, me parecía que mi padre tenía *mamitis* y me daba escozor su apoyo al PRI; mi madre no sabía bien a bien cómo comunicarse conmigo, pues yo la exhortaba a liberarse un poco de los controles de mi padre.

EL HOGAR Y LA ESCUELA, UN *CONTINUUM* PATRIARCAL

Podría decir que aún tengo un subconsciente con recaídas y culpas para comprender cómo el patriarcado puede ser un campo de fuerzas que constriñe prácticas cotidianas, profundamente interiorizadas en las relaciones de género, pues crecí con las narrativas heteronormativas que configuran los afectos y subjetividades hegemónicas.

El orden patriarcal de las escuelas era mi presente familiar y profesional cuando yo empecé a hacerme maestra. Eran prácticas muy naturalizadas en mi vida porque mi padre dirigía una escuela de seis maestras –siempre fue director de mujeres–, e incluso mis primeras clases las hice también bajo su guía y ejemplo.

En mi contexto familiar, mi madre y mis abuelas tenían una verdadera devoción por sus masculinos, eran convencidas defensoras del orden patriarcal. Mis abuelas Rita y Nina eran sabias y trabajadoras,

pero pensaban que algo muy grave podría pasar si no les daban su lugar de privilegio a los hombres. Incluso mi abuela Nina, al quedar viuda, le pedía consejo al alma de mi abuelo para educar a sus hijos y tomar decisiones. Mi madre, al quedar huérfana, desde pequeña, sólo fue a la escuela hasta tercer grado por tener que trabajar en su casa, y se casó a los dieciséis años, buscando la protección de un varón. Hasta la fecha, pese a haber sido una hábil emprendedora de tiendas de abarrotes, se apena por no tener estudios y justifica que mantuvo una relación “muy controlada” por mi padre, por su falta de estudios.

En varios momentos me resultaba duro estarme diferenciando y discrepando de mi madre y sus ideas tradicionales sobre el rol de las mujeres, la organización de la vida familiar y doméstica, de pareja y la educación de los hijos. Siendo adulta, a menudo me decía que me faltaban habilidades para llevar una casa; desaprobaba mi forma de vestir, de cocinar o de tratar a mi pareja. No obstante, siempre me confortaba y me hacía sentir segura en los momentos difíciles; sólo en esos momentos se atrevía a criticar a los hombres. Mi madre, tan pequeña, tan delgada y tan jovencita, pudo tener la fuerza para criar a seis hijos, teniendo partos naturales en su casa y amamantando a uno tras otro. Ahora, a sus ochenta y tantos años, tiene un gran gusto por la vida, por los viajes y por aprender cosas nuevas; lamenta no haberlo hecho antes. Es una mujer optimista, con una gran capacidad para amar y enfrentar las adversidades.

Ella es una convencida de la naturalización del cuidado por parte de las mujeres, cree que es inevitable —que la humanidad podría estar en peligro— si las mujeres dejan de cuidar de los hombres. En su narrativa, los hombres son muy torpes e inútiles para cuidarse a sí mismos. No obstante, para merecer los cuidados de una mujer, deben ser hogareños, fieles, educados (no violentos) y proveedores eficientes.

Pienso que estas narrativas de mi madre, llevadas a la práctica cotidiana familiar, son muy poderosas en la educación de sus hijos e hijas. Quizá por ello fue más fácil construirme un acervo político diferenciado de mi padre, pero ha sido más lento crearme nuevas subjetividades antipatriarcales. En mi paso a la adultez me concentraba en mi compromiso con el cambio social, pero a la vez tuve ausencia de guía en muchos temas alternos de la vida en pareja.

La teoría marxista que leía en la adolescencia no hablaba de estos temas. La vida política también llevaba al silencio, soledad y conflicto, eran tiempos de represión y yo debía ocultar mi participación semiclandestina ante mi familia, compañeros normalistas y amigas. La policía política vigilaba a las organizaciones y eran frecuentes las desapariciones de luchadores sociales y periodistas.

SER MAESTRA RURAL Y LA CONSTRUCCIÓN CASI INEVITABLE DE LA CONCIENCIA SOCIAL

Acostumbrada a la vida urbana, mi primer departamentito, en mis tiempos de maestra rural, no fue el rancho, sino un par de cuartos y una cocina, en un segundo piso de una fábrica de costuras, en Zumpango, Estado de México.

Era más fácil moverme de ahí a mi nueva escuela, Revolución, que ahora era suburbana e inmensa, en Atotonilco de Tula, a solo 77.8 km del metro Indios Verdes. El transporte era muy fluido, y en una hora podía llegar sin problema. Este domicilio facilitaba mi formación y participación política en el Distrito Federal. Así que reinicié un periodo de rutinas entre tres entidades: por la mañana era maestra rural de 8 a 13 horas en Hidalgo y después tomaba un autobús que cruzaba el Estado de México para llegar al metro en el DF, y de ahí me movía adonde quisiera. Mi nuevo domicilio en el Estado de México me permitía incorporarme a las reuniones de estudio en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o a colaborar en la politización de los círculos obreros de Naucalpan.

En Atotonilco de Tula había una gran fábrica de cemento; de nueva cuenta, había mucho polvo, pero éste era tóxico. Recuerdo que los niños eran grises. Era mi primer contacto con un pueblo afectado profundamente por una industria extractiva, muy tóxica. Los maestros solicitamos apoyo para las escuelas a la empresa cementera, pero los administradores nos trataron con desprecio y no nos dieron nada. Entre los maestros jóvenes criticábamos esta situación. Los explotadores de los minerales contaminaban el agua, el suelo y el aire del pueblo, sin ninguna corresponsabilidad. Ese tipo de “desarrollo” era muy violento, lo

mismo en otras partes del Mezquital, pues esta región desde el siglo XIX se convirtió en receptora de las aguas negras de la ciudad de México que contaminaron las tierras agrícolas y los ríos de agua limpia.¹³ A lo largo del siglo XX se convirtió en receptora de industrias peligrosas: refinerías, cementeras y caleras.

Con los maestros de mi delegación, entre ellos varios egresados de la escuela normal rural de El Mexe, emprendimos el camino de luchar por la demanda de nuestros salarios atrasados (nos debían un año), y también por democracia sindical, y además nos unimos a las luchas de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Cabe decir que para mis camaradas de la organización política los maestros no eran agentes de cambio, y me conminaron a centrar mis energías en las luchas obreras. Por entonces mis acciones en la lucha magisterial llegaron a darme cierta presencia entre el magisterio de la región y del estado. Fundamos una coordinadora de lucha de los maestros del Valle del Mezquital, y posteriormente creamos el primer Consejo Central de Lucha de los Maestros Hidalguenses, con representación en las juntas de la CNTE. No obstante, mi activismo en la lucha magisterial no era aprobado ni por mi familia ni por mis camaradas.

Si bien pudimos lograr el pago de los salarios atrasados y nombrar una delegación democrática, no pude evitar ser víctima de la represión sindical: fui puesta “a disposición” de las autoridades en Netzahualcoyotl, Estado de México. Pasé de ser maestra rural a ser maestra de zona marginal urbana: en Caracoles, Ecatepec, Estado de México. La única ventaja que encontré en este cambio es la disminución de distancias para seguir en mi dinámica de estudios y de activismo. Vivía en un departamento del centro histórico de la ciudad de México, en la calle de Tacuba.

Me sentía un poco culpable de no continuar la lucha en Hidalgo, pero era desgastante por las distancias, y por ello seguí apoyando al

¹³ Según la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, la contaminación del agua aún es muy alta debido a las zonas densamente pobladas y altamente industrializadas por las que pasan los ríos. Los principales ríos que se encuentran contaminados son Tula, Tepeji, Salado, El Salto y Alfajayucan (*Estudio del diagnóstico sectorial*, Gobierno de México). Véase https://www.academia.edu/27442118/Informe_Final_Diagnostico_Sectorial_Estado_de_Hidalgo

movimiento magisterial en otras formas, y decidí incorporarme a la lucha magisterial en el Estado de México.

LA ARTICULACIÓN DE LA VIDA PERSONAL Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA¹⁴

La organización por fin reconoció la importancia del movimiento magisterial; me reunieron con colegas que actuaban en otras partes del Estado de México; tuvimos un seguimiento del movimiento, analizábamos las luchas y discutíamos sobre estrategias y posibles alianzas.

A la par de mi vida político sindical estaba la dinámica de estudio en la organización y mi trabajo de maestra en la enorme escuela suburbana de Caracoles. A las 8 am todos los días, tenía que cumplir con mi escuela y sus rituales cívicos, sus concursos, sus fiestas. Trabajando con grupos de cuarenta a cincuenta niños.

Era parte además de una familia patriarcal que reclamaba mi lealtad en aniversarios y cumpleaños, y tenía un novio al que veía cada quince días y que, dada mi vida tan complicada, tenía la paciencia de verme en el DF o se sumaba a alguna de las actividades abiertas que realizaba. Pese a andar siempre entre hombres y tener muchas oportunidades de noviazgos, era más bien tímida, selectiva y muy reflexiva respecto a las relaciones de pareja.

Posteriormente conocí a Francisco en un grupo de estudio, quien se convirtió en el compañero de mi vida. Con él compartía ideas, proyectos, y siempre encontrábamos tiempo para reír y disfrutar del movimiento contracultural latinoamericano: escuchábamos la nueva trova cubana, a Mercedes Sosa, Amparo Ochoa y a otros cantores no comerciales. Íbamos a los ciclos de cine documental en la vieja Cineteca Nacional o en el Chopo. Asimismo, le seguíamos los pasos al grupo de teatro Mascarones y al Llanero Solitario, ingenioso actor que representaba obras politizadoras en colonias populares. Cuando hacíamos trabajo político con los obreros

¹⁴ En esta primera etapa reconozco un trabajo reflexivo con mi posicionamiento político, en la construcción de un sujeto heroico. Incluso desde mi formación política, la lucha sindical era vista como un medio para lograr un cambio social más profundo.

de Naucalpan o en las colonias marginales, el Llanero nos ayudaba, a cambio de las cuotas voluntarias de la gente. También promovíamos el cine político de Zafra Video. Rentábamos a bajo precio los carretes y aparatos para proyectar películas políticas y documentales. Aprendimos a articular la vida personal, familiar y la actividad política; era común que entre los militantes tuviéramos esta forma de vivir.

NUEVAMENTE LAS SORORIDADES

En el círculo de estudio en el que participaba semanalmente, también conocí a Alba y a Dalia. Alba era paramédica y realizaba trabajo político en el sector salud, y Dalia era obrera desempleada de Duramil, dirigía un comité de despedidos. Su vida cotidiana era tan ajetreada como la mía, llevaban jornadas de trabajo de ocho a doce horas, y luego el tiempo de los traslados, su estudio y su trabajo político, más sus tareas domésticas, pues eran casadas. Ambas eran muy estudiosas e inteligentes, teníamos nuestros momentos sororales, para hablar de nuestras dobles vidas; de música, libros, métodos anticonceptivos y las estrategias para mantener la clandestinidad. Hablábamos de ciertas prácticas de “machismo-leninismo” de nuestros compañeros de la organización. Los “compas” del DF eran en general más respetuosos, procuraban ser modelos del “hombre nuevo”, pero “los del norte” nos acosaban con gestos, palabras y acercamientos indeseados. Estar en una comisión con ellos implicaba que las mujeres nos pusiéramos de acuerdo para cuidarnos entre nosotras. Por entonces los denunciábamos a la organización y eran amonestados, incluso podrían ser expulsados, pero las mujeres quedaríamos expuestas de algún modo como “débiles” o “intrigas”, y por eso no lo hacíamos y optábamos por el autocuidado y cuidado entre mujeres; juntas nos sentíamos fuertes y seguras, orgullosas de todo el trabajo político que realizábamos en fábricas, sindicatos y escuelas.

Estas prácticas sororales sucedían más allá de la condición de clase; se daban en la práctica política, por ejemplo, Alba, en su pequeño Renault, repartía camaradas en estaciones de metro y me ofrecía su cuarto de huéspedes para que no viajara de noche. Dalia vivía en un

pequeño departamento de Infonavit, pero siempre tenía un catre disponible para albergarme en su salita comedor.

Mientras hablábamos de algún libro o del último mitin, Alba preparaba café soluble y pan tostado con mantequilla o mermelada, o bien se ponía sus guantes de goma y limpiaba con energía las parrillas de la estufa. En la casa de Dalia –un hogar obrero– probé un guisado picosito con nopales, café y pan de dulce mientras me platicaba de la fábrica, de las líneas de producción y de las huelgas. Con ellas tenía momentos de aprendizaje, de amistad y camaradería, me sentía a salvo en la gran ciudad. Sólo nos veíamos en el contexto de la lucha política y en las reuniones de estudio. No conocía sus nombres reales.

Ese recuerdo y muchos otros donde las mujeres nos teníamos que cuidar entre nosotras están presentes en mis investigaciones; conocí de cerca gente con grandes ideales que exponían su integridad personal por repartir volantes en las fábricas o en el metro. Que hablaban de cambio social con un brillo de alegría en los ojos. Hay algo grande y esperanzador en esos pequeños gestos, que en otro momento podría calificarse de ingenuidad. Pero no tengo duda de que yo compartía esos gestos, que tuve una época de ingenuidad y de sueños de cambio.

La agencia heroica de los jóvenes que hacían activismo en los años setenta, de mi generación, me enseñó que todos podemos aportar cosas diferentes: unos escribían o eran formadores, otros movían información, eran oradores clave en asambleas, o bien líderes de masas o buenos organizadores. Dalia, por ejemplo, era buena oradora, tenía una potente voz, cuando hablaba a nombre del comité de despedidos para denunciar las injusticias en su fábrica –donde elaboraban zapatos–, usaba unas narrativas muy ingeniosas haciendo referencia a los zapatos; Alba era muy intelectual, su fuerte no era la oratoria, hablar incluso ante grupos pequeños de obreros la ponía en aprietos, mientras que el estudio del marxismo le encantaba y era muy buena.¹⁵ En mi caso, yo era una formadora y destaqué en el trabajo político con los maestros y en la formación política de los obreros. Según recuerdo, culpaba de cierta cuadratura de pensamiento a mi formación normalista, pues al

¹⁵ Por cierto, Dalia, años después, fue regidora de Tlalnepantla por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). En cambio, de Alba no he sabido más.

principio no entendía muchas cosas, se me dificultaban la economía política y las teorías. La historia me permitía ser más creativa, me preguntaba si las experiencias de revoluciones en Vietnam, China o Rusia podrían ser replicables en nuestro país. Quería saber más historia de México.

Fuimos mujeres que queríamos otro tipo de relaciones de pareja, de familias, de país. Deseábamos cambiar el mundo y nuestras vidas. Personalmente, creía que podía cambiar las formas de pensar de los hombres y las mujeres. Yo veía transformarse en luchadores sociales a obreros y obreras semianalfabetas, a los maestros o incluso a personas universitarias muy *fresas*. Tener consciencia social y de clase los hacía diferentes.

Hacía mi labor pedagógica y de concienciación política todo el tiempo: con mis hermanos y hermanas, con mi novio y amigas, con los maestros, con mi casero, etc., pero no siempre funcionaba, pues no todos lograban conectarse con la idea de la lucha y de generar cambios sociales. Creo que me tuvieron mucha paciencia.

MAESTRA DISIDENTE Y MADRE

Así, había transitado de sentirme activista, heredera de la rebeldía juvenil del 68, a ser esposa y madre, y pasé del disciplinamiento del centralismo democrático de mi organización socialista a la silente, discreta, dominación patriarcal que me imponía la vida en pareja, reforzada por mi familia política y mi condición de madre joven.

Ser maestra era mi trabajo cotidiano; en 1984 vivía y trabajaba en San Juan Iztacala, en Tlalnepantla, siendo madre de Alaíde y Francisco, mis hermosos hijos.

En medio de una gran crisis económica, estaba la decepción por la división política que imperaba en la izquierda. Unos saludaban con entusiasmo la “apertura democrática”, para salir de la clandestinidad y pasar a nuevas formas de representación y de lucha. Otros, como mi organización, sufrieron la división y prácticamente la liquidación de las minorías. Yo me quedé con la minoría, del lado de los que no confiaban en ese proceso y consideraban que se requería seguir haciendo el

trabajo de base para la politización de la clase obrera y el movimiento magisterial.

La vida política clandestina terminó; pasamos a un relajamiento en la convivencia cotidiana que permitía que varias de las militantes, siendo entonces madres de familia, nos reuniéramos con nuestros hijos a seguir conversando y discutiendo el futuro de la organización. También festejábamos cumpleaños y hasta apoyamos a los primeros candidatos de izquierda a puestos públicos.

Seguía en la lucha para democratizar el sindicato desde la CNTE; el movimiento continuaba en resistencia; en el sureste iba en ascenso, pero en el Estado de México no lograba avanzar, por lo que a veces nuestra lucha en las escuelas era muy solitaria.

Fue entonces que decidimos continuar estudiando: Francisco decidió terminar la carrera de antropología y yo decidí iniciar estudios de historia.

OTRAS BÚSQUEDAS

En el grupo vespertino de la licenciatura de historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), generación 1983-1987, éramos varios los activistas que buscábamos completar nuestros estudios, pero sobre todo queríamos encontrar en los libros respuestas a los grandes cambios que se vivían en el mundo. Mis compañeros de generación eran como cuarenta y cinco al inicio y quedamos al final unos veinte. Entre ellos, Rubén, Gabriel y Roberta, que eran trabajadores y luchadores democráticos del sindicato de Telmex. Roberta era pareja de un dirigente del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN); Gabriel, además de dedicar su vida al sindicato, también había viajado por todo el mundo; Lucio era un veterano del Partido Comunista Mexicano (PCM), entonces Partido Socialista Unificado de México (PSUM) y dirigía el CESMOS; mi amiga Celia, inteligentísima, era trabajadora de oficinas del Instituto de Investigaciones Nucleares; Lupita era asistente de investigación en El Colegio de México (Colmex), y Luis era colombiano y ex combatiente exiliado en México; Graciela era maestra de yoga y exploraba la culinaria macrobiótica, José Antonio

era de la Mixteca Oaxaqueña y estudiaba códigos; Pepe Garnica era impresor, él y su familia eran muy reconocidos como luchadores del movimiento estudiantil del 68.

Todos andábamos buscando algo nuevo en el estudio. Teníamos intensos debates en las clases, hablábamos con los maestros como iguales, las reflexiones eran interminables, las seguíamos en el café, en el camino a casa y en nuestras muy ocasionales fiestas.

Todo estaba cambiando; nuestras organizaciones se desarticularon, nuestro mapa político era otro: había múltiples escisiones, el movimiento magisterial en Hidalgo y en el Estado de México —aunque daban luchas muy sacrificadas— nunca lograron triunfos ni organizaciones estables. El peso se devaluaba en formas alarmantes. Vivíamos una de las crisis económicas más tremendas de la historia de México.

En las marchas el clamor era “país petrolero, maestros sin dinero”, las movilizaciones y el descontento iban en ascenso. La crisis se agudizó con el sismo de 1985, que dejó a un número indeterminado de personas sin casa y más de cuarenta mil perdieron su vida.

Llevamos la solidaridad a otros planos; apoyamos a nuestros amigos de Tlatelolco a sacar algunas cosas de valor, pues iban a derrumbar su edificio. Las historias de pérdidas de amigos, de conocidos y vecinos estuvieron por mucho tiempo en nuestras tristezas. Entre los escombros aparecían también las huellas de corrupción criminal de inmobiliarias y del gobierno, de la explotación de las mujeres costureras, de la rapiña y de la injusticia. El sismo fue un corte contundente que dejaba a la vista el estado de bienestar que se nos fue...

Mi grupo de la licenciatura de historia y algunos de nuestros maestros fueron mucho más que una experiencia educativa; eran pares reflexivos de los cambios que estábamos viviendo. Discutíamos los grandes cambios políticos que se vivían en el contexto internacional y nacional, y además los debates favorecían las miradas interdisciplinarias y el pensamiento crítico. Nuestros maestros cuestionaban la historia positivista, pero no nos ponían muchos ejemplos de cómo hacer otro tipo de historia. Nos aproximamos a lecturas de la *Nueva Historia*, deseaba contribuir a escribir otra historia, la de los de abajo y a reconocer la agencia histórica de las mujeres. Tuve como profesores a Carlos Antonio Aguirre Rojas, a Alfonso Mendiola, Jorge Aceves, Bolívar Echeverría,

Norma Durán, Lorenzo Ochoa, Hilda Iparaguirre, Zidane Serauky y a Guy Rozat, entre otros. Con ellos aprendí a problematizar la historia con mayores elementos. Cuando terminé la carrera de historia en 1987, mis hijos habían crecido, Alaíde, de cinco años, y Francisco, de tres, se movían por la ENAH como si fuera su casa.

OTRAS FORMAS DE PENSAR, APRENDER A INVESTIGAR

Conocí a Luz Elena en 1987; yo tenía veintinueve años y era alumna del octavo semestre de la licenciatura en historia de la ENAH. Jorge Aceves, quien entonces me daba seminario de investigación, me animó a buscarla.

El teléfono del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) aparecía en la hoja legal del libro de Luz Elena Galván. Un día de vacaciones escolares, aproveché para avanzar en mi proyecto de tesis y le marqué. Cuando la recepcionista me comunicó con ella, escuché su voz juvenil y percibí su trato afectuoso, pues aun sin conocerme me dijo que era posible contar con su asesoría para hacer mi investigación. Busqué a Luz Elena por su conocimiento sobre los maestros mexicanos, porque su libro *Los maestros y la educación pública* (Galván, 1985) me gustaba mucho. Era como un mapa interminable de los asuntos de los profesores mexicanos, donde aparecían datos, conflictos y particularidades de todas las entidades. Luce los estudiaba a la vez con rigor, con respeto, y hasta diría que con afecto. Me preguntaba ¿quién era esta investigadora que investigaba y trataba así a los maestros? Esta forma de producir conocimiento histórico, con empatía hacia su sujeto de estudio, me parecía muy honesta y humana. Quizá la única forma que yo entonces podría sobrellevar para dedicar mis desvelos a un tema que me apasionaba y me retaba. Por entonces, los maestros estábamos muy divididos, éramos descalificados por la prensa y por la ciudadanía que se incomodaba con los plantones y bloqueos.

No sabía que esa llamada iniciaría una relación tan importante en mi vida, no sabía que la iba a querer tanto y que íbamos a trabajar juntas en muchos proyectos (Galván y López, 2008; Galván *et al.*, 2016). Apenas me enteré en 2019 que fui su primera tesista titulada.

Luce me enseñó el oficio de historiadora, me consiguió una beca, me invitó a su seminario, me dirigió la tesis de licenciatura, la de maestría y fue lectora de mi tesis de doctorado.

Luz Elena me decía que todo era posible. Que hiciera mi anteproyecto, que buscara las fuentes de archivo, que me leyera varios libros. Qué fácil parecía todo para ella; me dijo que los libros estaban ahí en la biblioteca de CIESAS y en la de la Universidad Iberoamericana (UIA), que tenía que saber qué archivos me serían útiles. Me llevé la tarea, pero, para mí, ir al archivo de la SEP que estaba en San Cosme, o a la biblioteca del Colmex o a la UIA y al Archivo General de la Nación (AGN), implicaba una complicada logística doméstica y laboral, además de un diseño de movimientos en metro y combis, pues yo vivía en Tlalnepantla y los archivos tienen horarios matutinos. Ella lo comprendió de inmediato: “No te preocupes, ya irás avanzando”, me dijo.

En las siguientes asesorías, comentaba ante sus compañeras que yo planteaba un proyecto interesante, y me decía a mí que yo era muy joven para tener dos hijos.

Me presentó y compartió a sus amigas del área de educación: a Beatriz Calvo, a María Eugenia Vargas, a las invitadas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y del Colmex, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Ibero. Un día llegó al seminario Susan Street, con quien conecté casi de inmediato, pues ella estudiaba a los maestros disidentes. Susan, siempre tan serena y tan sabia, sería y sigue siendo para mí una querida amiga y una académica inspiradora.

También conocí a Mireya Lamonedá, cuya tesis dirigía Luz Elena. Más tarde ingresó al CIESAS María Bertely, brillante y comprometida con la educación intercultural. Con todas ellas se creaba un ambiente sororal de mujeres investigadoras que hablaban con la mayor rigurosidad y honestidad de sus investigaciones, como también de sus hijos, del tráfico y de la vida. Compartían estrategias para lidiar en el día a día con las cotidianidades y adversidades en sus instituciones, querían promover un área de educación más interdisciplinaria, pertinente, pero también crear un ambiente amigable y fraterno. Luce contagiaba la generosidad en ese grupo, hacía de todo con una gran sonrisa, como si no pesara, sus consejos eran siempre optimistas. Puedo afirmar que

gracias a esa generosidad y sororidad, con tantas referencias inspiradoras, yo también pensé en hacer una carrera académica. En ese ambiente aprendí a investigar, tuve la libertad de explorar la categoría de género en la construcción del magisterio y fui acompañada, afectuosamente a indagar un tema que incluía mi propia historia.

Luz Elena me ayudó a reconocermé y a posicionarme en una línea de producción de conocimiento. Trabajamos juntas casi tres décadas y fuimos fundadoras de proyectos y redes académicas e hicimos varios congresos nacionales e internacionales. Hicimos diversas publicaciones y proyectos de investigación y mucho más.... Con ella aprendí de la sororidad entre académicas para enfrentar las adversidades, la competitividad y las miserias cotidianas que también permean en nuestras instituciones.

LA VIDA ACADÉMICA

La militancia política dejó de ser el eje de mi actuar; ahora me dedicaba a estudiar. No hay duda de que transitábamos en una coyuntura política que cambió el rumbo de la historia. En los años ochenta y noventa se parieron los grandes cambios sociales que siguen pesando en nuestro presente. A finales de los ochenta, la energía de las voces de cambio se oyeron por todos lados y marcaron un giro epistémico en el pensamiento social y en la práctica ciudadana; al respecto, me identifico con la idea de que

la caída del socialismo real en 1989 abrió la coyuntura propicia para el inicio a una fase de globalización neoliberal del capitalismo, con repercusiones en los movimientos sociales, además de generar una crisis entre los activos intelectuales de izquierda en todo el planeta. Finalmente, la coyuntura que abrió la rebelión indígena zapatista en México en 1994 también logró un impacto en los movimientos sociales, y presentó una serie de retos y desafíos al pensamiento social al plantear nuevos ejes en el debate intelectual sobre las maneras de entender y hacer política (Sandoval y Alonso, 2015: 62).

Mi inserción a la vida académica, por ello, se dio en un contexto en crisis y a la vez de cambios en las formas políticas y de pensamiento.

Recuerdo mi participación en exámenes de oposición para obtener una plaza de profesora investigadora: llevaba una blusa blanca y una falda de mezclilla, zapatillas blancas de tacón bajo y medias blancas. Iba a dar mi clase modelo, y a presentar un examen escrito como parte del examen de oposición para una plaza de profesor-investigador en 1990, en la Universidad de Chapingo.

Aunque poseía cierta información sobre cómo funcionaban estos procesos, tenía en contra que aún no era titulada, que carecía de experiencia previa como profesora en educación superior, salvo un par de clases que di en la ENAH y sólo contaba con dos publicaciones de ponencias en memorias de congresos. Además, Chapingo era una universidad agraria y yo provenía de las ciencias sociales. Con todo ello, me presenté a concursar por segunda ocasión y esta vez quedé, porque era para un área de formación de profesores. Me preparé como nunca respecto a los modelos educativos, la pedagogía crítica y las dimensiones del currículum, y además contaba con carrera normalista y ese antecedente fue bien valorado.

Así, dejé la primaria¹⁶ y tuve mi primer empleo en la Universidad de Chapingo como profesora de tiempo completo asociada A. En un área de investigación educativa y formación de profesores de la Preparatoria Agrícola.

Empecé sistematizando resultados de investigación de encuestas aplicadas a los profesores acerca de una reforma curricular de la materia de biología, y también me inicié en la tarea nada fácil de dar cursos de didáctica a los maestros que daban las clases de física, matemáticas y otras materias que reportaban alta reprobación.

Me gustaba Chapingo por su historia y su sindicato democrático, por sus nada despreciables prestaciones. Pero lo cierto es que me quedaba muy lejos, quería hacer investigación histórica o educativa y quería estar más tiempo con mis hijos. Fue así que renuncié al año y medio y acepté una invitación a colaborar en un proyecto más cercano a mis

¹⁶ Solicité un permiso sindical, sin goce de sueldo, lo cual me daba posibilidades de regresar.

intereses de investigación y más cercano a mi casa, en el DIE del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Mi deseo era darme oportunidad de explorar –aunque fuera de forma temporal– la relación entre la historia y la antropología de la educación a partir de la amplia experiencia de la Dra. Rockwell como etnógrafa de la educación, con quien acepté trabajar.

Este tipo de inserción en la carrera académica y en centros de investigación corresponde con las características que señala Manuel Gil Antón como propias de muchos de los profesores investigadores que ingresaron a las universidades en 1992:

El 79 % inició su carrera académica con menos de 31 años cumplidos. [...] el 70 % inauguraba, con respecto a sus padres, la condición de estudiante universitario y, adicionalmente, estrenaba –sin haberlo previsto– una ocupación muy prestigiosa: ser profesor universitario. [...] El 35 % inició sus clases sin haber obtenido el grado de licenciatura. [...] y 93 % no contaba con alguna experiencia de investigación en sus antecedentes formativos y profesionales (Gil, 2004: 57-58).

En mi caso, era un claro ejemplo de la inserción frágil en las instituciones educación superior; por entonces se percibía claramente al docente y al investigador como funciones separadas, el profesor hora-clase atendiendo muchos alumnos y muchos grupos, y al investigador como un perfil privilegiado y separado de los espacios de formación masiva en la educación superior.

El trabajo en el DIE se asociaba al trabajo de archivo y a la clasificación de información tanto documental como oral. Me motivó mucho a aprender algo del inmenso campo de la etnografía de la educación, así como realizar entrevistas, junto con Elsie, con los maestros de Tlaxcala que vivieron la educación socialista. Fue un periodo de año y medio de mucho trabajo en los archivos de la SEP y del estado de Tlaxcala. Las condiciones laborales y el salario de los auxiliares de investigación no eran buenas, preferí renunciar y seguir estudiando un posgrado en antropología en la ENAH. Deseaba aprender más de las posibilidades de estudio del presente desde la antropología de la educación y del género.

No fue fácil tener que nivelarme con los antropólogos con un camino recorrido de lecturas y de trabajo de campo. Era entrar a otra disciplina, otros debates y otras metodologías. En el grupo tuve muchos colegas extranjeros (de Japón, Corea, Suiza, Colombia, Venezuela, Belice) y de diversos estados (Sonora, Chihuahua, Oaxaca, etc.) con los que se lograban debates interculturales muy interesantes en cada clase.

INDAGANDO LA HISTORIA DE LAS MUJERES CON LAS TEORÍAS FEMINISTAS Y MI HISTORIA

Cuando estudiaba la maestría, llegó a mis manos el grueso volumen de Marcela Lagarde *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas y locas...* (Lagarde, 1997); no lo dejé de leer hasta terminar el grueso volumen. Me impactó mucho leer tantas verdades sobre la condición de las mujeres. Seguí luego los textos de Martha Lamas en su artículo sobre el concepto de género, y los trabajos de Ana Lau, Carmen Ramos y Gabriela Cano, con sus obras de historia e historiografía de las mujeres, así como la revista *Fem* y las publicaciones del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM); todos ellos fueron la veta desde la cual inicié una exploración más focalizada al tema de género. En mi maestría de la ENAH, inicié un diálogo con Sara Lara, que trabaja antropología del trabajo, migración y género, de quien tuve una buena aproximación a lecturas en inglés muy actualizadas para comprender cómo se discutía la presencia de las mujeres en el trabajo agrícola y su participación en el desarrollo en América Latina. A decir verdad, mi búsqueda no era única, había muchas buscadoras. Mary Kay Vaughan también por esos años estaba incursionando en el género para analizar la vida de Reina, una maestra rural. No había un movimiento feminista que tomara las calles o que tuviera espacios en los medios de comunicación. El feminismo estaba en las universidades, en académicas de izquierda, de clase media alta. Eran académicas que abrían espacios y que hacían estudios sobre las mujeres mexicanas.

Los temas de género eran novedosos y por tanto sospechosos, y por ello no faltaba quien nos dijera que no veían mucho futuro a nuestros estudios, que era arriesgado tomar el género como el eje de nuestras observaciones y análisis.

Afortunadamente, en la ENAH había mucha libertad académica para explorar metodologías entre la antropología y la historia, y fue así como pude aportar mis primeros hallazgos sobre las maestras rurales del Valle del Mezquital.

Además, ya había leído la historia de las mujeres en varios volúmenes, coordinada por Duby y Perrot, y la compilación que hizo Carmen Ramos, *Género e historia*, publicada por el Instituto Mora (1992), para conocer las propuestas de Joan Scott, Michelle Zimbalist Rosaldo, Leydesdorff, Castele, Gordon, Gadol y Nicholson, entre otras. De manera particular, seguí el trabajo de Scott, más allá de esta antología y su propuesta de usar la categoría de género para el análisis histórico, que fue fundamental en términos metodológicos y teóricos para responder a mis preguntas y aprender a utilizar este enfoque.

La aproximación a los conflictos, relaciones y sistemas de género en la historia de las mujeres mexicanas se convirtió en el eje de mis investigaciones, incorporando en tiempos recientes nuevas preguntas sobre la violencia de género y sobre los procesos de naturalización de la misma en nuestra sociedad.

La categoría de género puede decir mucho de las aportaciones de las maestras rurales en la construcción del sistema educativo mexicano con sus características de laicidad y de escuela mixta. La aproximación autoetnográfica me permite recuperar esas otras formas sororales movidas por la solidaridad de género y la intuición de sobrevivencia. Siguiendo a Rosaldo (2000), mi experiencia, mi memoria y mi voz me permiten comprender las voces y luchas cotidianas de otras mujeres y otras maestras.

En el estudio de las maestras rurales del Valle del Mezquital, en mi diario de campo, dialogaba con mi experiencia personal, me encontraba con mi reflejo en los escenarios de la educación rural; ellas también caminaron en esos pueblos polvosos que recorrí y que yo apenas alcanzaba a entender.

Cuando incorporé a mis reflexiones la categoría de género, aprendí a reconocer la agencia femenina trasgeneracional, y pude pensar también en mis ancestras, mis abuelas y mis tías —mujeres de poca escuela—, que no tuvieron acceso al trabajo remunerado, ni tuvieron profesiones liberales, y así valoré los avances y significados del trabajo de las mujeres en el magisterio posrevolucionario.

Con sólo ver los expedientes de archivo de las escuelas cardenistas, el descubrimiento de la labor socialista de las maestras rurales me impresionaba. Esas mujeres creaban ligas agrarias, sindicatos, higienizaban los pueblos, hacían mejoras en la nutrición y salud de los niños; alfabetizaban a los pequeños y a los adultos de todas las edades. Generaban huertos agrícolas y cooperativas. Orientaban y ayudaban en la gestión local de los derechos al territorio de los indígenas y de los campesinos pobres. Tramitaban tierras y muchas otras cosas, pues eran a menudo las intermediarias de las comunidades con el Estado. También hacían comidas, uniformes, desfiles y fiestas escolares. También —como yo— ganaban muy poco, pero ellas mucho menos, pues por entonces se les pagaban salarios de un peso diario, y a veces de menos. Los expedientes muestran que entraban a trabajar incluso siendo menores de edad: la mayoría eran veinteañeras y morían muy jóvenes (cuarenta y cinco años en promedio). Eran afectadas por enfermedades adquiridas en las comunidades (dengue, malaria, viruela, fiebres, etc.), por los peligros de los caminos, las epidemias, las caídas de caballo (motivo, además, de constantes abortos), los accidentes, y también por la violencia machista y la violencia por la guerra cristera que prevalecía en varias partes del país.

Conocer la historia de las maestras ha sido siempre un diálogo que interpela mi experiencia personal. Mi proyecto intelectual se fue configurando, incluye el reto de trabajar con la invisibilidad del trabajo de las mujeres en la historia; reconocer las dinámicas y contenidos de sus luchas, tanto como los nombres y rostros de quienes pusieron el cuerpo, la voz y las ideas a cada paso y en cada conquista.

UN *PATCHWORK* ENTRAÑABLE: UN TEJIDO DE VOCES, ACCIONES Y ROSTROS...

Desde que empecé a hacer estudios de las mujeres en la educación, no dejo de hacer mi *patchwork* para unir fragmentos, para entender el tipo de aporte histórico que las mujeres han dado a la obra educativa del siglo XX.

Recientemente escribo historias de fragmentos acerca de las maestras rurales que trabajaron en contextos de violencia durante el periodo 1920 a 1940; aparecen en narrativas o historias de vida construidas con testimonios orales o de fuentes documentales y bibliográficas. Hay que bordar desde los expedientes oficiales del Fondo de Maestras Rurales del Archivo Histórico de la SEP (López, 2014); asimismo releer y retrabajar las narrativas de la compilación de testimonios, fotografías y otras fuentes.

Abundan las voces, quizá porque así lo quisieron, de las narrativas de maestras que aportan su experiencia en torno a los retos de género y los problemas de violencia.

Mi trabajo es intentar ser buena escucha de esas voces, recuperarlas, posicionarlas en sus contextos, cruzar fuentes, hasta lograr narrativas posibles de interpretar. Se trata de historias complejas, fragmentadas, marcadas por la desigualdad de género en las condiciones laborales respecto a sus compañeros varones, pero también encuentro un registro diferente al de las cartas que le escribían al presidente Díaz. Las voces de las maestras revolucionarias le hablan al gobierno sin autohumillarse, son voces de mujeres construyendo ciudadanía, empoderamiento, autonomía. Voces que llevan otras voces –de campesinos, obreros, indígenas, etc.– que demandan, entre otros, el derecho a la educación.

Aparecen también las voces de su entusiasmo y autodescubrimiento como maestras, al llevar adelante las prácticas pedagógicas y lúdicas con los niños. También son portadoras de ideas laicas con las mujeres de las comunidades, de mensajes y prácticas democráticas en su sindicato y en las asambleas ejidales; promueven valores indigenistas que reclaman inclusión y respeto para los pueblos indígenas. Algunas fueron más allá y llevaron adelante las prácticas socialistas, porque creían en el proyecto

de política educativa así denominado y que les tocó vivir en su ejercicio profesional en las décadas de 1934 a 1940.

Entre las múltiples fuentes salió el tema de la violencia, los maestros posrevolucionarios fueron la punta de lanza de un proyecto educativo ambicioso en un país no pacificado aún. Hay importantes componentes históricos y subjetivos de la profesión magisterial, son parte del currículum oculto; me atrevo a explorar también esa dimensión que toca a las maestras socialistas que les asigna identidades a la vez heroicas, trágicas, dolorosas, que devela que en los cimientos del sistema educativo mexicano también se han permitido las prácticas violentas hacia las mujeres.

Abundan los datos de profesoras que sufrieron violencia física y sexual, ante la indiferencia e incluso participación institucional. Asimismo aparecen evidencias de cómo esas violencias dificultaban, retraían o negaban el desarrollo profesional de las maestras. La naturalización de la violencia de género como si fueran “gajes del oficio” muestra la ideología patriarcal y machista de un gremio paradójica y dramáticamente feminizado.

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A finales de los ochenta y principios de los noventa, a decir de Rossana Reguillo, era la etapa de preglobalización, un momento en que un conjunto de saberes legítimos fueron desplazados e inhibidos como retrógrados.

El neoliberalismo instaaura sus reglas de juego y sitúa tempranamente el papel de los oráculos locales: reacción en vez de acción. Y de otro lado, obliga a la reconversión de los portadores del saber legítimo que, bien por estrategias de sobrevivencia o por convencimiento, se apropien de los valores centrales del nuevo proyecto: maximización del beneficio, deslocalización, celebración del desmantelamiento del Estado de bienestar, individualismo, competitividad. En el caso mexicano, esto es particularmente visible durante el periodo llamado como salinato, que de 1988 a 1994 desmonta los principales brazos públicos del estado y limpia el terreno para la entrada al Tratado de Libre Comercio (Reguillo, 2007: 94).

La nueva racionalidad liberal con la que iniciamos el siglo XXI generó narrativas diversas y fragmentadas que se disputaban el poder de representación para gestionar las ventajas y desventajas de la globalización del riesgo que generaba el neoliberalismo económico, financiero y cultural. Carlos Salinas tuvo sus intelectuales, que contribuyeron a elaborar y tropicalizar los nuevos discursos privatizadores y neoliberales.¹⁷

Sin duda, ahora estábamos frente a la construcción de nuevas narrativas y nuevas subjetividades en el marco del neoliberalismo. Además, atrapados en prácticas situadas en campos de fuerza cambiantes en el paisaje neoliberal (Reguillo, 2007: 99).

Casi al final de mis estudios de maestría, en 1992 me sumé al equipo de Mireya Lamonedá para hacer los libros de historia en la Subsecretaría de Educación Básica que coordinaba Olac Fuentes. Era un momento de descontento hacia los libros de texto, lo que obligó a almacenar los pasados libros de historia por no responder a “la verdad” respecto del movimiento estudiantil del 68 y por incorporar acríticamente la figura del presidente Salinas.

Fue una etapa para pensar en la historia que se enseñaría a los niños; teníamos muchos debates creativos y de repensar la historia que aprendimos. Revisábamos libros de otros países, aprendiendo las estrategias cognitivas, leíamos mucho sobre las didácticas de la historia, especialmente a los autores españoles y franceses.

Así, incorporamos líneas del tiempo, la historia de vida personal, la historia de la vida cotidiana, la investigación hecha por niños y otras formas de aprender la historia. Fue una experiencia que me conectaba con mi experiencia de maestra de niños. A menudo, mis hijos participaban opinando sobre las actividades educativas que yo preparaba para el libro.

Éramos un equipo diverso, Mireya era de la UNAM y CIESAS, había una profesora del Colegio Madrid, otra que era autora de libros para escuelas particulares y dos egresadas de la UIA. Yo era la única con experiencia de trabajo en escuela pública, a ratos era objeto de discriminación por ello y en otros valorada por tener esa experiencia. En torno a

¹⁷ Se refiere al grupo de *Nexos*, encabezado por Héctor Aguilar Camín y el grupo *Vuelta*, de *Letras Libres*, encabezado por Enrique Krauze; ambos crearon industrias editoriales ligadas a los grupos de poder televisivos.

la reforma educativa, había grandes incertidumbres tanto en contenidos como en lo referente a la descentralización, capacitación y evaluación de los profesores. Nuestro trabajo con los libros de historia era apenas un bálsamo para una herida mayor. El impacto de una gran embestida neoliberal a la educación pública ya estaba en marcha. Por cierto, varias veces no podíamos salir del edificio de la SEP por estar afuera los maestros disidentes; por entonces yo había dejado el magisterio, sólo era una aliada del movimiento.

Me preguntaba si tendría algún impacto nuestro trabajo en la elaboración de los libros para niños. Sólo el tiempo nos mostró la importancia de ese esfuerzo pedagógico. Los libros de ese periodo renovaron no sólo las formas de enseñar de la educación básica en escuelas públicas y privadas, sino la formación de profesores y hasta a la industria editorial de libros de texto.

LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR PARA HACER INVESTIGACIÓN

En 1996 llegamos a vivir a Morelia, ciudad que nos encantaba. Yo tenía un contrato de maestra visitante para ingresar a la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana. Me gustaba el ambiente, muchos estudiantes y mucho oficio de historiador en archivos. Era un lugar de producción de conocimiento histórico invaluable para la historia virreinal y la post-Revolución, especialmente del periodo cardenista.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) tenía un sindicato democrático y prácticas de inclusión para exiliados políticos. El clima de Morelia era maravilloso, su centro histórico creaba ambientes culturales muy disfrutables. Era la vida amigable que buscábamos Francisco y yo para salir de la ciudad de México y sus problemas, en un momento en que nuestros hijos se hacían adolescentes.

Con título de licenciatura y siendo pasante de la maestría, ingresé como profesora visitante para dar un curso de enseñanza de la historia a los profesores, que devino luego en seminario de la historiografía de *Annales*.

Asimismo, colaboré con Laura Solís, la directora, en el diseño de un diplomado que promovía nuevas formas de enseñanza de la historia;

también contribuí al diseño curricular de la maestría de historiografía. Al año, concursé y gané un medio tiempo, porque no tenían plazas de tiempo completo (las dividían para atender la demanda de maestros de hora-clase que formaban ya una lista de espera). Había pocos doctores; todos estaban concluyendo sus maestrías, algunos en El Colegio de Michoacán (COLMICH), otros en la UNAM y Laura en Chapingo.

La realidad era que Francisco tenía su plaza de profesor investigador estable en un centro regional de Chapingo, pero Morelia no tenía mucho futuro en opciones laborales y el salario de la UMSNH era muy bajo. Nuestros egresados tenían que emigrar a buscar trabajo en otros estados. Habíamos llegado a un estado expulsor. Me gustaba que tuviera amigas con quienes platicar y convivir. Pero lo cierto es que casi no se contaba con condiciones para hacer investigación, había demasiada docencia y los grupos eran muy grandes. Recuerdo atender en la clase de historiografía contemporánea a grupos de ochenta estudiantes.

Con Laura teníamos muchos proyectos, era sincera y solidaria. Ella me invitó a unirme a “los jueves de la vela”, como le llamaban, que era una cena de mujeres universitarias en las que conversábamos a gusto hasta muy tarde, sobre muchos temas. Conocí en esas reuniones a biólogas, historiadoras y filósofas. Era un espacio sororal para ayudarse y para intercambiar saberes entre mujeres. Lo puedo entender ahora como un espacio de resistencia, pues en la UMSNH había muchas prácticas machistas, desde las que denostaban el trabajo de las académicas hasta el imparable acoso a las alumnas, especialmente a las más jóvenes del primer semestre, por parte de algunos de los profesores.

Descubrí que los estudios de género llegaban más lentamente y con grandes dificultades a las universidades de los estados. Fue por ello que fundé el seminario de historia y género, desde el cual iniciamos proyectos de tesis, reflexiones y asesorías de género. También empezamos a celebrar el Día Internacional de las Mujeres, pese a la crítica de nuestros colegas varones.

Mi futuro en la UMSNH era muy incierto; por ello decidí titularme de la maestría e ingresar a un doctorado para tener mayores posibilidades de competir por una plaza de tiempo completo. Era claro que las reglas habían cambiado y cualquier mejora en la carrera académica sólo sería contando con estudios de doctorado.

Para mis hijos adolescentes, la vida en provincia no era fácil. A diferencia de las escuelas en el DF, las escuelas privadas en Morelia hacían muchas distinciones con los alumnos locales y los foráneos, y además eran ambientes más conservadores y menos libres de pensamiento para los adolescentes. Eran cambios fuertes para ellos, pero podíamos hablar mucho y aprendieron a tomarle gusto a otras ventajas que les daba Morelia, como la autonomía para ir al cine y a fiestas. Sus resistencias para pueblar con nosotros los fines de semana cada vez fueron menos, y hasta le tomaron gusto a hacer trabajo de campo; también hicimos muchos viajes en auto para recorrer el país. Junto con ellos, estábamos aprendiendo a usar las nuevas computadoras, el escáner y las cámaras digitales y el internet. Fueron los primeros en establecer comunicación por *email*, para estar en contacto con sus amigos del DF.

EL CASTILLO Y LOS GENERALES

La casa de forma de castillito del CIESAS Occidente, con sus historias de fantasmas y su árbol de mangos, fue para Francisco y para mí nuestra casa para los estudios de doctorado. Nos quedábamos en el cálido hotel Isabel, que nos hacía un descuento. Leíamos mucho y dormíamos poco. Al inicio, nuestro doctorado en ciencias sociales era tutorial y compartido con la Universidad de Guadalajara (UDG), y al final sólo fue del CIESAS y semipresencial.

La planta de maestros era excelente; desde el CIESAS México se decía que en la Unidad de Guadalajara se habían reunido *los generales*, para enunciar la alta calidad de sus investigadores, su liderazgo y su firmeza política, ya que muchas veces no aceptaban fácilmente las disposiciones del centro. Todos con obra publicada, marcando el debate actual de las ciencias sociales en sus campos de estudio, eran experimentados y muy reconocidos; nos daban las lecturas más actualizadas y novedosas. *Los generales y las generalas* sí nos intimidaban un poco en las clases. Mis compañeros de grupo eran muy interesantes; la mayoría ya tenían trabajo en universidades, algunos incluso estaban muy posicionados como profesores investigadores dentro del INAH, la UDG, la UMSNH,

Chapingo, la UNAM, El Colegio de San Luis (Colsan), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el COLMICH y otros.

Mi rutina iniciaba muy temprano saliendo de Morelia, para llegar a clases a las diez horas, y por las tardes también teníamos asesorías. Carmen Castañeda, mi directora de tesis, era una mujer muy sabia. Acostumbraba ponernos optativas de historia cultural con lecturas muy novedosas, e invitaba a profesores o a sus exalumnas a participar. Contaba muchas anécdotas sobre su etapa de estudiante en el Colmex o de sus peripecias en los archivos; era una gran conocedora de fondos documentales y una experimentada viajera. Algunas veces nos invitó a comer; era muy buena cocinando y una narradora espectacular.

Durante el doctorado tuve dos accidentes de auto, sin lesiones graves, por suerte. Las distancias que había que recorrer eran muchas. Visitar a nuestras familias, amigos y viejos camaradas era cada vez menos frecuente y más complicado. Era estresante tanto viaje y depender de una beca Conacyt, pero más aún estar a la altura de las exigencias de *los generales y generalas*, que se habían propuesto mantener su posgrado en el padrón de excelencia en el nivel internacional. Los coloquios eran para mí una novedad, eran momentos de un nudo en el estómago, pues nuestro trabajo —con razones muy argumentadas— bien podía ser señalado como un avance importante o bien etiquetado como atrasado, y no era raro que a alguien le dijeran que andaba perdido. En el ambiente de *los generales* era necesario un debate fuerte con sus estudiantes, una crítica constante e incisiva. Uno lo sufre, lo agradece, lo aprende. Seguramente tuve más de una vez pánico al presentar mis avances porque una profesora me aconsejó mostrarme más segura y practicar mi presentación frente al espejo antes de hacerlo en público. No bastaba con llevar muchas cuartillas y haber pasado cientos de horas en los archivos, también era importante cómo presentabas y cómo discutías; sin duda, el desempeño en los coloquios era un ritual retador, un *performance* central para hacernos competitivos. No todos *los generales* daban nervios; los mayores eran los maestros que no competían, eran mentores, eran sabios y generosos. Decía una maestra feminista cuando se integró al claustro de profesores: “Aquí hay uno que otro patriarca bueno”. Eran los tiempos neoliberales del Conacyt y los doctorantes,

como nuestros maestros, nos resistíamos y también nos disciplinábamos y cumplíamos.

BUSCANDO UNA HABITACIÓN PROPIA

En el verano de 1999 postulé por una plaza en el Colsan; era la posibilidad de tener un trabajo dedicada totalmente a la investigación. Cada decisión para lograr una carrera académica podría traer satisfacciones, pero implicaba sacrificios.

En septiembre de ese año inicié mi contratación en El Colegio de San Luis; apenas conocía la ciudad, me parecía que el aire era muy caliente, se me secaban los ojos y me sofocaba constantemente. Extrañaba mucho Morelia, a mis amigas, pero también mis hijos ya tenían opiniones sobre dónde querían estudiar y ellos también tomaban su camino para elegir dónde seguir sus estudios; fue un periodo complejo con muchos cambios para toda la familia.

El ambiente en el Colsan era de mucha verticalidad, y asumí que me costaría adaptarme. A diferencia de las universidades, los centros Conacyt más jóvenes eran comunidades pequeñas y carecían de contrato colectivo o sindicato.¹⁸ La vida académica colegiada apenas se iba construyendo. El contexto académico de la ciudad era de ausencia de humanidades y ciencias sociales. Las ingenierías constituyen hasta ahora el fuerte de las universidades norteadas. A diferencia de Morelia, la oferta cultural era poca y privatizada. Hasta los cafés y librerías eran pocos y muy diferentes. No vería más expresiones de resistencia o actos de reivindicaciones democráticas por mucho tiempo, aquí —a diferencia de la UMSNH— no había ni huelgas ni movimientos sociales, ni de profesores ni de estudiantes. Me llamaba la atención ver cómo los domingos las iglesias se llenaban a reventar y se veían las calles vacías. Era un cambio muy grande. Por otra parte, el trabajo de investigación se podía hacer en completa calma y con bibliotecas bien abastecidas.

El ambiente interno de la pequeña comunidad Colsan se tensaba con facilidad, el grupito que controlaba el poder entre los investigadores

¹⁸ Fundamos el SUTCOLSAN el 6 de marzo de 2021, en plena pandemia.

usaba de todo, desde tácticas de intriga en los pasillos hasta el golpeteo por *email*, que aquí era muy utilizado. En un ambiente tan apolítico y desarticulado, este tipo de agresiones podían tener éxito.

Por otra parte, las instancias administrativas eran eficientes; se podía hablar con las autoridades y llegar a acuerdos. Al poco tiempo aprendí a construir alianzas, a buscar a mis pares académicos en otras instituciones, a fortalecernos mutuamente a través de redes académicas, reuniones científicas y publicaciones colectivas. Había otras formas de crear la vida académica; era una institución muy diversa y competitiva que esperaba un alto desempeño individual y que cada uno de los investigadores fuera líder en su campo de estudio.

Asimismo, era por fin una habitación propia para estar dedicada totalmente a la investigación, sin demasiada carga docente. Pude ir a congresos, publicar, dar docencia en posgrado; todo ello era un privilegio a diferencia de lo que sucedía en las universidades, donde el trabajo de horas clase era muy extenuante y sólo algunos contaban con apoyos para proyectos de investigación y para publicar, dirigir tesis o presentar sus resultados. Comprender tal situación favorable y la certeza de vivir en una ciudad pacífica y pequeña me convenció de hacer de este espacio una oportunidad para mi vida profesional. En poco tiempo era parte activa del proyecto Colsan y mi adaptación a la ciudad era tal, que hasta integré a mi gusto las enchiladas potosinas y los chocolates Costanzo.

Contar con un espacio institucional ha favorecido mi posibilidad de producir conocimiento sobre género, educación, interculturalidad, violencias, que puede verse en las obras e investigaciones que he realizado en veintitrés años de dedicarme a la investigación, (López, 2001; 2006; 2008; 2009; 2012; 2014; 2016, entre otras).

El Colsan y nosotros los investigadores enfrentamos todo el tiempo, en formas extenuantes, los cambios de reglas y políticas científicas. Los centros Conacyt fueron inventados para estar en la cresta de la ola del neoliberalismo académico, sin tener muchas opciones colectivas de resistencia. Los investigadores de este sistema nunca hemos tenido claras buenas opciones de jubilación ni de prestaciones a largo plazo. Los salarios base casi no se mueven y dependemos de otros ingresos a partir de estímulos, como el que otorga el Sistema Nacional de Investigadores y los que se ponen a concurso en la misma institución. Las evaluaciones

son constantes y los reglamentos y plataformas de registro de nuestro trabajo son cambiantes. A la vez, nuestros estudiantes son sometidos a presiones para titularse en menos tiempo; todos hablamos de “los tiempos de Conacyt” como un reloj que cuenta el tiempo de otra manera.

LOS TIEMPOS DE CONACYT

El 17 de diciembre de 2003 era el último día para titularme, para no afectar la eficiencia terminal del doctorado en ciencias sociales del CIESAS. Llevaba varios meses trabajando todo el día y finalmente hasta la madrugada para cumplir con los tiempos de Conacyt. Viajé cinco horas desde San Luis Potosí a Guadalajara para el examen doctoral, iba nerviosa, desvelada y con mis enormes volúmenes a cuestas. Para mi sorpresa, mi directora de tesis no se presentó, se encontraba en su casa, con una gripe terrible y además debilitada por los tratamientos del cáncer. A lo largo del último año, ella pasó por tratamientos de quimioterapia que minaban sus energías. El ambiente era tenso, pues, por una parte, el comité, igual que yo, nos sentíamos presionados para cumplir con los tiempos de Conacyt, y por otra, nos parecía una total falta de humanidad hacer que se presentara la Dra. Castañeda estando tan delicada.

Finalmente, el examen siguió su dinámica tradicional, con la diferencia de que el dictamen de mi directora de tesis llegó por escrito y lo leyó la coordinadora del doctorado. La estadística de la eficiencia terminal era fundamental, insistió. Me sentía un poco triste por la situación, cuánto hubiera querido que se pospusiera.

Por la tarde, fui a visitar a la Dra. Castañeda; le había traído un rebozo de San Luis. Estaba en cama, a oscuras; en otra habitación, también Marco, su esposo; ambos muy enfermos de gripa. No hablamos del examen. Me preguntaba cómo era posible que la hicieran hacer un dictamen en esas condiciones. Apenas pude ofrecerme a preparar un té para que tomara sus medicinas y darle comida a sus gatitos. De regreso a San Luis, me aliviaba terminar el doctorado, pero sentía una insatisfacción por las presiones de los tiempos de Conacyt que nos sometían incluso a vivir estos dilemas éticos y a dejar de tratarnos como buenas personas.

EL PODER EMANCIPATORIO DE LA AUTOETNOGRAFÍA

A manera de cierre de este texto, quisiera subrayar que la escritura autoetnográfica me da la oportunidad de crear puentes en el tránsito a convertirme de sujeto en actor con agencia y como productora de saberes sobre la producción académica actual. Tomo de Susan Street la idea de que es una epistemología que da la oportunidad de hacer investigación emancipatoria, que favorece un posicionamiento ético contrahegemónico, que permite problematizar la representación de los otros y crear puentes entre los excluidos e incluidos y para hacer menos decisiva la separación entre sujeto y objeto de la investigación (Street 2003). Asimismo, a través de una autoetnografía liberadora es posible hacer visibles las injusticias, la violencia de género que persiste en múltiples formas en las estructuras patriarcales de la institución escolar y el sistema educativo a lo largo de la historia.

Es un largo camino el convertirse de maestra rural a investigadora, en este y en cualquier país, tanto como hacerse luchadora social o feminista. Pero no hubiera sido más fácil si sólo hubiera sido maestra.

Como sobreviviente de las reformas educativas y las luchas magisteriales, mantengo cierta culpa frente a mis colegas del grupo B de la normal donde estudié. Ahora todos ellos se han jubilado, pocos pudieron hacer estudios de posgrado. Sus pensiones de jubilación –consideradas un privilegio– son insuficientes por el alto costo de la vida. Me doy cuenta de que ellos estuvieron frente a los grupos de niños sin año sabático y sin descanso. Incluso sin defenderse, sin resistirse ni luchar, en una profesión cada vez más devaluada, que no les dio el reconocimiento a su trabajo.

Quizá al investigar la historia de las maestras y escribir mi autoetnografía en un sentido emancipador me doy la oportunidad de colocar mi posición política y feminista; vuelvo de algún modo a demandar el derecho a la memoria, reconocimiento a las maestras y maestros de este país, y a dar visibilidad al valor de la sororidad académica entre mujeres.

REFERENCIAS

BENARD, Silvia

2019 *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (selección de textos). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis.

2014 *Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica*: Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

BLANCO, M.

2017 “Investigación narrativa y autoetnografía: Semejanzas y diferencias”, *Investigación Cualitativa/Investigação Qualitativa*, vol. 2, núm. 1, 66-80. Consultado el 18 de octubre de 2022 en <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/76>>.

2012 “Autobiografía o autoetnografía?”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 38, enero-abril, 169-178.

2010 “La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro”, en C. Martínez Salgado (comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 18-40.

GALVÁN, Luz Elena

1991 *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

1985 *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GALVÁN, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López

2016 *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de San Luis.

GALVÁN, Luz Elena y Oresta López

2008 *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de San Luis.

GIL ANTÓN, Manuel

2004 “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en Philip G. Altbach (coord.), Manuel Gil Antón (ed.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 43-82.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa y Oresta López Pérez (coords.)

2009 *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. España: Anroart Editores.

LAGARDE, Marcela

1997 *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México.

LÓPEZ, Oresta

2016 *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México / El Colegio de San Luis.

2014 *Que nuestras vidas hablen, historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, segunda edición, versión digital. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.

2012 “Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminization and everyday resistance”, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Routledge Publisher, Londres.

2008 “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, núm. 113.

2006 “Las maestras en la historia de la educación en México. Contribuciones para hacerlas visibles”, *Sinéctica*, núm. 28.

2001 *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital Hidalgo 1920-1940*. México: Centro de

Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /
Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

RAMOS, Carmen (comp.)

1992 *Género e historia*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana.

REGUILLO, Rossana

2007 “Formas de saber, narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”, en Alejandro Grimson (comp.), *Cultura y liberalismo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 91-110.

ROSALDO, Renato

2000 *Cultura y verdad, La reconstrucción del análisis social*. Quito, Ecuador: Abyayala.

SANDOVAL ÁLVAREZ, Rafael y Jorge Alonso Sánchez (coords.)

2015 *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

STREET, Susan

2008a “Un recuento autoetnográfico: la representación y la reflexividad a prueba en la investigación del movimiento magisterial democrático”, *Sinectica*, núm. 30.

2008b “El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano”, en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de San Luis/ Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, 395- 420.

2003 “Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica, ¿voces o diálogos?”, *Revista Nómadas*, núm. 18, 72-79.

2002 “Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas (narrando mis partes blancas, mestizas e indias)”, *Sinectica*, núm. 29, enero-junio, 13-18.

TOURAINÉ, A.

1994 *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

1987 *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.

LAS HUELLAS DE MIS MUJERES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARCELA LÓPEZ ARELLANO
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES)

UN RECUERDO QUE SURGIÓ CUANDO ESCRIBÍA...

A finales de los años ochenta, justo al terminar mi licenciatura, tuve la oportunidad de ir a Estados Unidos a estudiar inglés por nueve meses, y una amiga de la familia me dio alojamiento. Llevaba un anillo de compromiso; mi novio y yo hablaríamos de la boda cuando yo regresara a México. Sin embargo, a los pocos meses de estar allá, decidí terminar el compromiso y continuar los planes que me había trazado hacía tiempo. Deseaba estudiar una maestría en historia en España, y mi tía Elvira, investigadora y profesora de literatura en la UNAM me había recomendado escribir a algunos institutos que podían darme una beca. Un lunes muy temprano, el cartero tocó la puerta de la casa de Pleasant Street en Boston, donde yo vivía. Era una carta de mi mamá, la abrí con ansiedad, seguramente ya se había enterado de que había terminado el noviazgo y algo me diría... La conocía muy bien. De todas sus palabras, muchas, que llenaron varias hojas con su letra manuscrita bonita y uniforme, se me quedó marcada sólo una línea: “¿Y qué vas a hacer con tanto estudio?, ¿quieres ser como tus tías?”.

INTRODUCCIÓN

Durante la década de 1980 ingresé a la licenciatura en educación y opté por la especialidad en investigación educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. No tenía muy claro qué quería ser o hacer después de terminar, pero estudiar en la universidad era el siguiente paso tanto en mi familia como entre mis compañeros del bachillerato. Ahora que pongo en perspectiva mi experiencia en la educación superior como profesora y como investigadora, me surgen preguntas acerca de las mujeres que me invitaron a la lectura, al amor por la historia, a darle valor al estudio y a la educación superior. Pensar en mi linaje femenino me ha permitido descubrir las huellas de mujeres que me marcaron, y al adentrarme en sus espacios y los procesos a lo largo del tiempo, su pensamiento, sus decisiones, sus límites y trasgresiones, he podido verme de frente a ellas y he comenzado a entender mis decisiones.

Concuerdo con la investigadora Patricia Martínez, en su texto “De cuando fui mutante-marginal del conocimiento en la Capital Zombi”,¹ porque, al igual que ella, al escudriñar mi infancia me pude ver como una niña fascinada con el conocimiento, leyendo con pasión todo lo que llegó a mis manos, y mirando mi horizonte futuro en un espacio de trabajo en donde sólo tuviera que leer y leer. Y fueron las mujeres a las que vi leyendo y estudiando quienes me revelaron una imagen femenina que se grabó en mi mente como objetivo. La historiadora Caroline B. Brettell, en su texto “Blurred genres and blended voices: life history, biography, autobiography, and the auto/ethnography of women’s lives”, muestra los porosos límites entre los géneros de escritura personal, especialmente cuando se trata de las vidas de mujeres y de la existencia de mujeres de la propia familia, como su libro sobre su madre periodista en Canadá (Brettell, 1997). Al igual que ella con su primer libro en el que publicó sus investigaciones sobre tres mujeres migrantes en Portugal, yo tuve la oportunidad de dar voz a través de mi investigación doctoral a una mujer escritora, judía, antropóloga y profundamente enamorada de su país natal México, Anita Brenner. Pude ser productora de saberes

¹ Patricia Martínez Lozano, “De cuando fui mutante-marginal del conocimiento en la Capital Zombi”, en este volumen.

sobre su compleja vida,² en donde desde la posición de historiadora me metí al tema de historia de mujeres y género, y analicé sus diferentes escritos, ya fueran sus diarios, sus narraciones autobiográficas, sus artículos periodísticos y sus libros. Revisé su representación y sus decisiones. Pero, como refiere Bettrell, “no me inserté en el texto de la narrativa” (1997: 227), sino que traté de conservar una cierta objetividad desde afuera para reconocer los espacios y momentos de la vida de Brenner con el fin de mostrar las cambiantes posiciones del yo en los escritos, y lo que éstos revelan sobre quien escribe, en su tiempo y espacio.

Sin embargo, en el presente capítulo, al buscar a las mujeres de mi familia, específicamente del lado paterno, he descubierto una combinación de voces y géneros de escritura entremezclados. Al igual que Brettell, mi escrito se acerca a la biografía cuando hablo sobre mi abuela Cuquita y mis tías Mercedes y Elvira, y se aproxima a una autoetnografía cuando enlazo lo que he investigado en relación con sus trayectorias y analizo el impacto que tuvieron en mí. El “efecto espejo” que señala la historiadora (1997: 229), me ha sorprendido al verme reflejada en la vida de mi abuela y especialmente con mi tía Elvira, y darme cuenta de las decisiones que, inspirada por ellas, he podido tomar.

Para este trabajo recurrí a varias fuentes, me entrevisté con los hijos mayores de mi abuela, principalmente uno que ahora tiene noventa y cinco años, y examiné su archivo personal de libros, cartas y fotografías; visité el Fondo Educación del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes; revisé historiografía sobre Aguascalientes, el Catolicismo Social y la guerra cristera; también sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y el ingreso de las mujeres a la educación superior en este país; recurrí al sitio *Family Search* para construir un árbol genealógico familiar, y reconstruí los fragmentos de mis recuerdos sobre mi relación con mi abuela y mis tías.

Desde esta perspectiva, presento un relato histórico sobre redes de mujeres que, tal vez sin pensarlo, construyeron a otras mujeres. Fueron mujeres católicas que mostraron su “agencia” para defender a la Iglesia y la educación religiosa, que formaron parte de un activismo social y

² Mi tesis se publicó como *Anita Brenner. Una escritora con México en el corazón* (México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / Centro de Documentación e Investigación Judío de México, 2016. Edición digital, 2017).

trasgredieron los límites impuestos a las mujeres de su tiempo, pero también fueron mujeres que apoyaron a otras a ingresar a las universidades e instituciones de educación superior, en un tiempo en que ya había mujeres en la UNAM, en la Universidad de Guadalajara y en otras universidades mexicanas, pero no eran lo común en Aguascalientes. Vale señalar que fueron mujeres pertenecientes a una clase social que les permitió decidir, viajar, elegir su vocación y la defensa de sus causas.

Al encontrar sus historias, reflexiono sobre mi propia vida entretendida con lo que aprendí en su cercanía. Una mezcla de la estructura de oportunidades que tuvieron cada una de ellas en su momento, y lo que sus vidas impactaron en la construcción de mi propia estructura.

OJITOS DE ESTRELLA

Mi mamá decía que mi abuela paterna me puso Ojitos de Estrella, curioso porque no recuerdo a mi abuela como especialmente cariñosa o sonriente; eso sí, muy lectora, llena de libros en su recámara en la casa de la avenida Madero (en el centro de la ciudad de Aguascalientes), de revistas y libros, con papeles y separadores, marcas de su interés, de sus ganas de volver adonde había dejado su lectura. Una vez me dijo que yo me parecía a una chica que salió en la portada de la revista *Impacto* que ella coleccionaba (vaya que me veía con ojos de abuela). Esta revista contenía análisis político, desde una línea de derecha criticaba duramente al gobierno (Agustín, 2013). A principios de los años ochenta *Impacto* tenía más de dos décadas de publicación, y Cuquita, como le dijimos siempre, debió de ser suscriptora por los alteros de la misma que colocaba en un pasillo afuera de su cuarto.

¿Por qué me gustaba tanto ir a su casa en las tardes? Mis abuelos vivían en una casa de tres pisos, justo arriba de la tienda de mi abuelo, en donde trabajaba también mi papá, y nosotros vivíamos a una cuadra en la calle Hidalgo. Me iba en patines o caminando, llegaba a la tienda y le avisaba a mi papá que iba a subir, él ya sabía que yo disfrutaba esos ratitos con ella.

No sé lo que Cuquita estudió de niña, seguramente la primaria y quizá la secundaria en Colotlán, al norte de Jalisco, en donde creció.

Nació en 1898 en un pueblo de Zacatecas, y cuando tenía dos años su padre se llevó a la familia a Colotlán. En aquel lugar fueron una familia acomodada, vivían en una casa con pozo y mi bisabuelo Vicente Aparicio³ tenía su tienda en los portales de la plaza principal. Vicente y su esposa Mercedes tuvieron tres hijos y diez hijas, de los cuales algunos murieron de pequeños. Seguramente las niñas estudiaron en la escuela de las Religiosas Mínimas de María Inmaculada de Colotlán, con maestras comprometidas con la educación, la religión y el cuidado de los enfermos en el hospital (Soriano, 2011).

Durante la Revolución mexicana, el embate de los ataques del ejército constitucionalista a Colotlán, que era el pueblo natal del general Victoriano Huerta, fue desastroso. De acuerdo con la investigadora Paulina Ultreras, “las fuerzas constitucionalistas comandadas por el general constitucionalista Pánfilo Natera⁴ quemaron y destruyeron todos los edificios públicos y los archivos de Colotlán. Además, hubo fuerzas guerrilleras en Huejuquilla, Mezquitic, Totatiche, Colotlán y Bolaños” (Ultreras, 2014: 76). Natera quemó casas, haciendas y comercios, entre ellos la tienda de Vicente Aparicio. En 1915, Vicente ya no soportó más la situación y huyó con su esposa, siete hijas y tres hijos, y luego de permanecer unos meses en la capital de Zacatecas, decidió iniciar una nueva vida en la ciudad de Aguascalientes en 1916.

Cuando llegaron a Aguascalientes, Cuquita tenía diecisiete o dieciocho años, y allí sí que tomó cursos de muchas cosas, de piano, de pintura, de lectura y de costura. Esto lo sé por mis tíos; ellos crecieron viendo a su madre en un cuarto que convirtió en estudio de pintura, en

³ Archivo privado Carlos López Aparicio (en adelante, ACLA). Para este trabajo tuve oportunidad de revisar la libreta de notas de mi bisabuelo Vicente Aparicio (1868-1946), en la que anotó los eventos importantes en su vida desde su boda en 1895, y los nacimientos y muerte de sus hijos, lo que me permitió conocer los lugares en los que nacieron y crecieron cada uno de los hijos, especialmente mi abuela Refugio Aparicio Valdés (1898-1981).

⁴ Pánfilo Natera nació en Zacatecas en 1882, participó en la Revolución desde 1910 con los maderistas, y fue nombrado capitán por el coronel Luis Moya. En 1913 combatió al huertismo y fue nombrado general brigadier al mando de la División Constitucionalista del Centro. Participó en la toma de Ojinaga y la toma de Torreón con el general Francisco Villa, y se distinguió en la victoria de Zacatecas en 1914. Después de este triunfo fue nombrado gobernador provisional de Zacatecas, por Villa, cargo que ocupó hasta 1915 (Galeana, 2014).

donde ponía a sus hijos e hijas a dibujar en papeles y con colores para que la dejaran a ella hacer lo suyo.

FIGURA 1.

MARÍA DEL REFUGIO APARICIO VALDÉS, CA. 1918. ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA LÓPEZ ARELLANO (EN ADELANTE, APMLA).



Me imagino a mi abuela en Aguascalientes preguntando a la gente en dónde podía tomar clases, quiénes eran las maestras, en dónde daban cursos. Así encontró a la maestra María Concepción Aguayo, Conchita Aguayo, como la conocían sus amigos y alumnos. Me dijo mi tío Carlos (su hijo, nacido en 1924 y quien falleció en 2021): “Ella tuvo la suerte de conocer a una señorita Conchita Aguayo... era de una cultura general

muy amplia. Entiendo que la relación de amistad con Conchita Aguayo le ayudó mucho a mi madre en su cultura, y en su relación en la ciudad” (entrevista con Carlos López Aparicio, 27 de abril de 2018). Conchita fue un ejemplo importante para mi abuela, había estudiado en el Liceo de Niñas de la ciudad de Aguascalientes, que desde finales del siglo XIX se había convertido en una institución formadora de profesoras. Recibió su título de maestra en 1902 (Olvera, 2018: 199), y para 1917 o 1918, que se conocieron, tenía casi cuarenta años, le llevaba veinte años a mi abuela.⁵ Desde 1903 Conchita había dado clases en el Liceo y continuó cuando ésta cambió a Escuela Normal del Estado de Aguascalientes. Algunas de las clases que impartió fueron geografía, dibujo y pintura (Escalera, 1988: 10), lo que permite conocer su amplia cultura y dedicación a la docencia.

Me parece interesante que mi abuela tomó clases de pintura con ella, y más que se hicieron amigas —como recuerda mi tío—, porque Conchita fue una profesora defensora de los valores de la religión católica, como sería mi abuela toda su vida. Un testimonio de una maestra de la época cuenta que durante la década de 1910 Conchita Aguayo perteneció a la Liga de Maestros, que se reunían varias profesoras católicas en su casa, “observantes, muy creyentes”, y las principales eran Conchita y Rosa Trillo (Testimonio de Srita Patrocinio López Arámbula, en Escalera, 1988: 20). Esto muestra que la maestra y sus correligionarias se resistieron al anticlericalismo del presidente Venustiano Carranza.

La historiadora Yolanda Padilla (mi colega, amiga y tutora de mi tesis doctoral), señala que “durante la Revolución mexicana, el anticlericalismo más radical tuvo sus orígenes en la política. A los revolucionarios no les convencía la participación de los católicos [...] ni en educación, ni en la prensa, ni mucho menos en las decisiones del gobierno” (Padilla, 2009: 17). A lo largo de 1915, 1916 y 1917, los carrancistas evidenciaron su anticlericalismo en el país (2009: 56), cerraron templos, quemaron estatuas religiosas, aprisionaron sacerdotes y los expulsaron (2009: 60). Además, las misas sólo podían celebrarse en determinadas horas, los sacerdotes no debían vivir cerca de los templos y cerraron los seminarios, y por si fuera poco, los carrancistas también atacaron

⁵ *Familysearch*: Acta de registro de Ma. Concepción Aguayo Aguilar, Ags., 1879.

escuelas particulares religiosas, incautaron obras de arte de las iglesias e impartieron conferencias anticlericales.

Con todo esto, es posible que mi abuela Cuquita, proveniente de una cultura familiar profundamente católica,⁶ se uniera a Conchita Aguayo y a las maestras defensoras de la religión desde ese entonces. No era cosa menor, su familia había huido de Colotlán y habían abandonado su casa y sus propiedades por culpa de los revolucionarios.

También en documentos del tiempo de la guerra cristera en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, aparece que de 1925 a 1926 Conchita Aguayo fue la directora de la Escuela Normal de Profesoras, pero la destituyeron y en su lugar quedó la maestra María Concepción Maldonado. Esta destitución que no fue casualidad, el gobierno había descubierto que la maestra Aguayo formaba parte de la Unión Popular de Defensa Religiosa en la ciudad, así como de las Damas Católicas (López, 1988: 143). Y vale abundar sobre esta asociación que nació en 1912, bajo el auspicio de los jerarcas católicos en la capital mexicana, con el nombre de Unión Nacional de Damas Católicas Mexicanas. Su carisma fue tal, que para 1919 ya había grupos en Michoacán, Guadalajara, Colima, Guanajuato, Puebla, San Luis Potosí y Baja California (O'Douherty, 1991). Luego, en 1920 el arzobispo de México José Mora y del Río impulsó el crecimiento de la Unión con el fin de “extender el reinado social de Jesucristo [y] ofrecer trabajos de muy distinta índole para hacer reinar a Cristo en las diversas clases sociales” (1991: 4). Además, para publicar sus logros crearon la revista *La Dama Católica*, que inició con 400 ejemplares, y en 1925 ya se distribuían 21 870 ejemplares con 32 páginas en todo el país (1991: 4).

Fue una asociación pensada en señoras de clase media y alta que se formarían en catequesis y enseñarían la religión a “los niños pobres,” además de que su ámbito de acción fue el urbano (Sánchez, 2014: 43). El investigador Juan Pablo Vivaldo Martínez señala que “resulta interesante el que la organización haya adoptado el nombre de *Damas* y no de *Mujeres* católicas, ya que esto denota la composición social que la agrupación tuvo en un principio” (Vivaldo, 2011: 80. Cursivas del

⁶ ACLA. Esto queda evidente en la libreta de notas de Vicente Aparicio, al registrar los nacimientos de sus hijos, sus bautizos, sacerdotes, capillas, y padrinos de brazo, como eje de lo importante de sus vidas.

original). Aunado a esto, las Damas Católicas se fundaron en casas particulares de las socias, invitaban a otras mujeres a participar, apoyaban a los seminaristas, moralizaban en los hogares, en las fábricas, en las escuelas, vigilaron las costumbres sociales y fortalecieron a la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (O'Dogherty, 1991: 4). A buen seguro, tanto por su preocupación por defender a la Iglesia como por su relación con Conchita Aguayo, mi abuela Cuquita debió de formar parte de las Damas Católicas en Aguascalientes. La investigadora Laura O'Dogherty encontró que en 1925 el Centro Regional en esta ciudad tenía ciento doce socias (1991: 24),⁷ y en todo el país “la UDCM tenía 22 885 integrantes” (Vilvaldo, 2011: 80).

EL CATOLICISMO SOCIAL, MUJERES EN ACCIÓN

Vienen a cuento las actividades de la maestra Conchita Aguayo, amiga de mi abuela, porque me permiten reconocer a las personas con las que tuvo contacto y que la motivaron a participar como una católica activa, como se verá más adelante. En México, desde el porfiriato, el catolicismo social “consistió en señalar constantemente los problemas sociales y apuntar la necesidad de resolverlos [por el] camino [...] legal y pacífico” (Padilla, 1992: 41). Durante la Revolución hubo combatientes anticlericales, pero también los hubo católicos. El presidente Francisco I. Madero permitió la creación del Partido Católico Nacional, además de que buscó la política de la conciliación. Sin embargo, después de su muerte, el movimiento católico social tuvo fuertes enfrentamientos con el anticlericalismo de los carrancistas.

En esos años, en Aguascalientes hubo representantes importantes del catolicismo social que pretendía instaurar en todo el país un orden social cristiano, y se manifestaron a través de los periódicos católicos como *El Eco Social*, *La Cruz*, *La Verdad*, *El Debate* y *La Voz de Aguascalientes*. Además, formaron sindicatos católicos para contrarrestar a los sindicatos “rojos” con tendencias anarco-sindicalistas y

⁷ En posteriores trabajos buscaré los archivos de esta asociación con el fin de constatar si su nombre quedó registrado entre las mujeres que se asociaron.

revolucionarios. Desde 1917 se fundó la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM) en Aguascalientes, y en 1923 se fundó el Comité Diocesano de la ACJM para defender las creencias católicas. Los sindicatos católicos fueron apoyados por la ACJM, los Caballeros de Colón,⁸ que habían sido fundados en Aguascalientes en 1920 (Padilla, 1992: 69), las Damas Católicas Mexicanas, la Liga Católica de Aguascalientes y el Apostolado de la Oración, que, de acuerdo con Padilla Rangel, “eran muy numerosos” (1992: 51). Todos estos grupos lucharon especialmente a través de los colegios particulares; la educación fue su baluarte.

Mi abuela Cuquita se casó en 1920 en Aguascalientes, y para 1925 ya tenía tres hijos, dos hombres y una niña. Justo ese año, en el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, se dieron las primeras tensiones con los católicos en Aguascalientes. En marzo, los cismáticos⁹ de la nueva iglesia fundada por Calles intentaron tomar el Templo de San Marcos de la capital, lo cual provocó un enfrentamiento armado entre la sociedad civil y el gobierno que dejó tensión entre la gente. ¿Cómo viviría Cuquita estos momentos? ¿Conocería mi abuela a los maestros y maestras que fueron cesados por participar en defensa del templo?¹⁰ La amenaza volvía a cernirse sobre los creyentes católicos. Su amistad

⁸ “Los Caballeros de Colón compromiso con la vida, la familia, los pobres y la iglesia”, disponible en <<http://www.uniondevoluntades.org.mx/apps/content/publications/?a=1673>>. La Orden de los Caballeros de Colón tiene compromiso con los más pobres, velar por la protección de la vida y fomentar la unidad de las familias y la Iglesia católica. Fueron fundados como una asociación de laicos en Estados Unidos en 1882 por el P. Michael J. McGivney. Pugnaron por una libertad religiosa unida y en fraternidad, y retomaron la imagen de Cristóbal Colón, quien trajo el cristianismo a América. Inició en México en 1905, donde su primer Consejo, asentado en la ciudad de México, fue consagrado a la Virgen de Guadalupe, y desde esa fecha hasta la actualidad se ha expandido a distintos estados del país.

⁹ “En 1925 Calles apoyó la creación de la Iglesia Cismática con los manejos de Luis N. Morones, líder de la CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana), quien puso a un exsacerdote al frente, sin relación con el Vaticano y con libre interpretación de las escrituras. Esto desencadenó el conflicto entre la Iglesia católica y el Estado. Los católicos crearon la Liga Nacional de Defensa de las Libertades Religiosas y movilizaron a miles de católicos a una resistencia pacífica antes de lanzarse a la lucha armada en 1926” (Zavala, 1990: 153).

¹⁰ Sobre los maestros y el conflicto, véase López (1988).

con Conchita Aguayo y sus propias convicciones debieron fortalecer su voluntad de defender en lo que creía.¹¹

FIGURA 2.

MARÍA DEL REFUGIO APARICIO VALDÉS, CA. 1925. ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA LÓPEZ ARELLANO.



Luego, en 1926 inició la batalla legal cuando el gobierno ordenó cumplir los artículos 3.º y 27.º de la Constitución y se clausuraron

¹¹ En la historiografía mexicana existen importantes trabajos acerca de la movilización política del catolicismo, especialmente de las mujeres. Véanse: Torres-Septién (2010; 1995); Mitchell y Schell (2007); Boylan (2002; 2000), y Aspe (2008), entre otros.

conventos, fueron expulsados sacerdotes extranjeros y se exigió a las escuelas erradicar la enseñanza religiosa. En todo el país surgieron pequeñas escuelas clandestinas; los católicos se aliaron para continuar las prácticas de culto en grupos, estudiando el catecismo oculto de la vigilancia del gobierno, y Aguascalientes no fue la excepción. Varias de las organizaciones católicas de resistencia como la Unión Popular de Aguascalientes (UPA), que se fundó contra las disposiciones gubernamentales (Padilla, 1992: 86), las Damas Católicas y los Caballeros de Colón participaron brindando apoyo a los cristeros. Padilla Rangel señala que en Aguascalientes las mujeres fueron abastecedoras de los cristeros, se unieron al boicot propuesto por la Liga Nacional de la Defensa de la Religión, se vistieron de negro y colocaron papel negro en sus casas en señal de luto. Ellas fueron quienes organizaron el culto, prestaron sus casas para hospedar cristeros, para entregar correos y les juntaron armas y municiones, en suma “participaron con mucho más entusiasmo que los jóvenes y los Caballeros de Colón” (1992: 88-95).

Además, la presión que ejercieron las autoridades del Estado hacia los encargados de escuelas particulares católicas fue muy fuerte. Por ejemplo, el Colegio Guadalupe ocupaba un local del gobierno que las maestras Conchita Aguayo y María del Carmen López habían firmado en 1922, pero en 1926 fueron desalojadas por el jefe militar de la plaza con el pretexto de necesitar el espacio para una escuela federal. Las acusaron de “albergar una comunidad de monjas” y de tener libros como “educación católica de las niñas” en sus pupitres (López, 1988: 139). Como se ve, Conchita Aguayo no fue una tímida defensora de la religión, sino una activista católica en toda forma, y se aprecia que desde los años de la Revolución fue vigilada y delimitada cada vez más por las autoridades civiles y militares.

Todo esto resulta interesante porque mi tío Carlos recordó que mi abuela Cuquita escondió cristeros en su casa en esos años, algunos hombres que eran empleados en la fábrica de hielo de mi abuelo y los andaban persiguiendo; ella les dio ropa y comida y les permitió ocultarse en su casa (Carlos López Aparicio, entrevista, 8 de junio de 2018). También recordó que su madre encubrió al hijo sacerdote de una amiga suya de Jalisco al que el gobierno tenía amenazado y no tenía otro lugar adonde ir. Esos años fueron difíciles para los católicos, pero mi abuela

decidió trasgredir las reglas impuestas por el gobierno y apoyar a quienes necesitaron su ayuda. Como señala el historiador Jean Meyer, “ni la prisión ni el exilio impidieron jamás el ejercicio del culto” (Meyer, 1994: 275), en sus actividades diarias los católicos manifestaron su rebelión, “escondieron sacerdotes que daban misas clandestinas, en cada casa había un altar del Sagrado Corazón y de noche se reunían en la iglesia a rezar el rosario” (1994: 277).

Cuquita era una mujer joven, en 1926 tenía veintiocho años y ya cuatro hijos, y seguramente participó en esas misas clandestinas y rezó el rosario pidiendo por el fin del conflicto. Puedo decir que mi abuela Cuquita fue una “cristera pacífica,” como les llama Yolanda Padilla (1992: 97), defendió lo que creía, se unió al catolicismo social, ayudó a los perseguidos, llenó álbumes de recortes de periódicos con las noticias que le preocupaban o quiso conservar (Carlos López Aparicio, entrevista, 23 de junio de 2018), y se interesó profundamente en la política de su tiempo. En su labor de resistencia contra el anticlericalismo, mi abuela mostró la fortaleza de su fe católica, decidió seguir el ejemplo que aprendió de otras mujeres, como Conchita Aguayo y las maestras, y no se arredró ante el peligro de ser descubierta, pues se trataba de defender lo más sagrado para ella, su religión.

Y me surgen un sinnúmero de cuestionamientos que hubiera querido hacerle en su momento. Al hacer memoria, me veo a los trece o catorce años, y ella con ochenta y tantos, frágil y delgadita, con su cabello rizado largo en una especie de chongo, negro y canoso, buscando entre sus revistas para enseñarme sus recuerdos. Ahora me entristece y me enoja no recordar todo lo que me contó; hago esfuerzo para escuchar su voz en mi memoria; sólo regresan frases sueltas, y sus manos blancas, delgadas, venosas, pasando las hojas de las publicaciones; sus dedos apuntando las fotografías de los cristeros, a las mujeres, a los niños, muchos de ellos asesinados. Me parece que escucho el eco de una de nuestras conversaciones:

—Cuquita, ¿por qué los soldados mataban a los sacerdotes, a las mujeres?

—Mira, Marcelita, querían quitarles lo más sagrado, la libertad para creer en Dios.

—¿Pero a ellos les molestaba que la gente creyera en Dios?

—Al presidente no le gustaban los católicos, muchas familias ocultaron a los sacerdotes y se escondieron para celebrar las misas. Lo mas importante fue defender la fe, aunque tuvieran que morir por ello. Fue un tiempo muy difícil...

En realidad, me estaba contando sus propias vivencias, sin decírmelo. Me doy cuenta de que cuando hablaba de los cristeros estaba poniendo en valor un tiempo de su vida en el cual se sintió útil y participativa para su sociedad, especialmente para los católicos, pero yo era muy joven para comprender todo lo que contenían sus recuerdos. Y ahora, después de tantos años, me pregunto cuánta fue la influencia que tuvo Conchita Aguayo en ella, y si sería por ello que Cuquita decidió defender su religión arriesgando a su propia familia. Tanto Conchita como las maestras fueron sus modelos de mujeres católicas e interesadas en el estudio, y al contarme sus memorias advierto que la guerra cristera fue una experiencia que la marcó profundamente.

Descubrir estos fragmentos de la vida de mi abuela inevitablemente me lleva a reflexionar sobre mis tardes en su casa, y tomo conciencia de que la elección de tema para mi tesis de licenciatura en investigación en educación, en la UAA, nació precisamente en esas largas conversaciones con ella. Años después, cuando debí optar por un problema de investigación, abordar la época de los cristeros me pareció emocionante; hasta ese entonces había sido poco explorada desde la perspectiva de la educación. Además, realicé mi servicio social en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes y me quedé a trabajar como archivista por varios años. Allí, una de mis tareas fue continuar con la organización y catálogo del fondo de educación, en el que me topé con documentos, cartas y oficios referentes al conflicto de 1925 a 1929. Cada vez que encontraba algún dato o información al respecto, recordaba las fotografías de la revista *Impacto* de Cuquita, los muertos por sus creencias, las mujeres de negro, la gente cargando la cruz, las asociaciones católicas, las miradas tristes de los niños.

Debí solicitar permiso a las autoridades universitarias para esta investigación porque la temática histórica no formaba parte del currículum; por tanto, también tuve que conseguir un tutor con perspectiva histórica. Una vez con la autorización de la universidad, visité a dos de los profesores, que para ese entonces habían hecho investigación sobre

la historia de Aguascalientes, pero no pudieron aceptar por su carga de trabajo. Fue el tercer maestro, Enrique Rodríguez Varela, quien, tal vez interesado por mi entusiasmo en el tema, aceptó ser mi tutor y guiarme en el intrincado camino entre la educación, la historia y la inspiración personal que me motivaba: mi abuela “cristera”.

Tenía dentro de mi todo lo que ella me contó, las imágenes de la revista que con tanto celo guardaba y los tres libros de Jean Meyer *La Cristiada*.¹² Eran sus libros y quiso que yo conociera ese tiempo que tanto la había marcado. ¿Qué habrá significado para ella leer estos libros cuando fueron publicados a mediados de los años setenta, casi cuarenta años después de los sucesos? A través de mi abuela advierto la gran importancia que la investigación de Meyer tuvo en quienes experimentaron el conflicto. Allí pudieron leer sobre las personas, los testimonios, las decisiones políticas, la importancia de una guerra que no aparecía en los libros de historia de México, miles de tragedias personales silenciadas a lo largo de décadas. En esos libros había encontrado mi abuela la justificación de sus acciones, la explicación de sus preocupaciones, el valor de las vidas perdidas por ideales tan trascendentes para ella. Ésta es una de las influencias más visibles de ella en mí, la fuerza de sus recuerdos sobre la Cristiada que vertí en mi investigación para graduarme de educación superior y que definió mi vocación de historiadora. (Aunque después de la licenciatura me llevaría unos años encontrar mi camino como historiadora, como mencionaré más adelante).

El investigador Agustín Vaca, en su texto *Los silencios de la historia: las cristeras* (2009), señala que al entrevistar cristeros, hombres y mujeres advirtió que los hombres hablaron en primera persona y destacaron su actuación en la guerra; en cambio, “las mujeres hablaban casi siempre desde el masculino de la primera persona de plural [con] la tendencia a ocultarse tras el conjunto de levantados” (2009: 18-19). También, que las mujeres aceptaron los padecimientos y sufrimientos como “una consecuencia natural derivada de su decisión de haberse sumado a las filas rebeldes [y] dejaban ver la satisfacción que sentían al cumplir un deber casi ineludible dictado por sus creencias religiosas” (2009: 19). Y

¹² *La Cristiada 1. La guerra de los cristeros*, México: Siglo XXI Editores, 1973, 1975; *La Cristiada 2. El conflicto entre la Iglesia y el Estado, 1926-1929*. México: Siglo XXI Editores, 1973; *La Cristiada 3. Los cristeros*. México: Siglo XXI Editores, 1975.

observó que las mujeres no aceptaron las entrevistas de inmediato, no querían correr riesgos si se divulgaba su participación, desconfiaban de las instituciones; y yo añado que tal vez también por el temor a ser calificadas como rebeldes o trasgresoras por la gente de su entorno.

Vaca siguió a las mujeres de los ejércitos cristeros y también a las que participaron en las asociaciones religiosas; en sus entrevistas le mostraron que “estaban arraigadas en las restricciones sociales, culturales, políticas y económicas que pesaban sobre las mujeres en general” (2009: 21). Como ya mencioné, considero que mi abuela formó parte de las Damas Católicas tanto por sus profundas convicciones católicas como por su amistad con Conchita Aguayo, pero me doy cuenta de que su participación como “cristera pacífica” quedó oculta de la memoria familiar. No sólo no lo contó a sus hijos como algo digno de orgullo (los recuerdos de mi tío Carlos surgieron con mis preguntas), sino que cuando Cuquita me contó sobre los cristeros no lo hizo como protagonista de ese tiempo; su representación fue como “testigo” de los hechos plasmados en las fotografías. Ella, como las cristeras que no aceptaron ser entrevistadas por Agustín Vaca, también silenció su participación.

Examinar su historia me lleva a reflexionar sobre la fuerza que tuvo para oponerse a las disposiciones legales; fue más matriarcal que patriarcal, al seguir el ejemplo de las mujeres a su alrededor; para ella, el miedo no fue un obstáculo al defender aquello que consideró superior a cualquier orden gubernamental. Formó parte de una comunidad de mujeres que trasgredieron los mandatos masculinos y actuaron siguiendo su conciencia, estuvieron en resistencia, construyeron estrategias y se organizaron. Como bien lo apunta la historiadora María Teresa Fernández Aceves (mi amiga, colega y tutora de mi tesis doctoral), “la mayoría de los estudios sobre la educación en México en el siglo XX han resaltado el papel de la escuela en la formación del Estado y nación [pero debe reconocerse que] la coalición entre maestras y trabajadoras surgió a partir del fuerte movimiento de acción social católica y la significativa participación de las mujeres católicas” (Fernández, 2014: 21). Esto es revelador, fueron mujeres como mi abuela, comprometidas con la acción social católica, las que promovieron sus valores y educación desde sus propias trincheras. Aquí vale decir que Cuquita contribuyó como mexicana católica en el espacio y tiempo que le tocó vivir.

SUS LECTURAS Y JOSÉ VASCONCELOS

Cuquita tuvo ocho hijos; mi papá y su hermano gemelo fueron los últimos, le llegaron de sorpresa a sus cuarenta años. Como ya señalé, mi abuela no estudió en una institución “superior”, que en ese tiempo era la Normal del Estado de Aguascalientes, aunque tomó clases y cursos con maestras de la ciudad, y sobre todo buscó libros, revistas y periódicos para leer y aprender. En una de las entrevistas con mi tío Carlos, me regaló dos libros de mi abuela: “Toma para que los guardes tú”. Los miré con curiosidad, dos tomos, el primero y segundo de *Historia de Cristo*, de Giovanni Papini, forrados con papel color paja y con plástico transparente; las cintas adhesivas, ya tiesas de tantos años, las páginas mismas de los libros, amarillentas y frágiles, y en los dos tomos su nombre escrito con tinta en la primera página con cuidadosa caligrafía: “Ma. del Refugio Aparicio de López”. ¿Quién le recomendaría esta lectura?

Busqué la editorial Voluntad Madrid y encontré que la cuarta edición de los dos tomos es de 1926. ¿Cuándo habrá llegado a las manos de mi abuela? Este texto tuvo mucho éxito en distintos idiomas; la primera edición en español en esta editorial fue en 1922, y Cuquita consiguió el de 1926 publicado en España. Tal vez esta impresión llegó a Aguascalientes unos años después, aunque es difícil decirlo porque pudo llevarlo algún viajero, o un sacerdote interesado en compartir con sus correligionarios esta nueva aproximación a la vida de Jesús. El autor Giovanni Papini (1881-1956) fue un prolífico escritor italiano, hijo de padre ateo, que en 1920 anunció su conversión al catolicismo y en 1921 publicó su *Historia de Cristo*, en la que se centró más en los momentos espirituales de Jesucristo que en la biografía. ¿Por qué mi abuela conservó este libro toda su vida?, ¿lo forró para protegerlo del tiempo?, ¿sería uno de sus libros preferidos? Su elección de lecturas me indica que buscó formarse en la historia del cristianismo y leyó autores profundos de su tiempo.

Y esto me lleva a otro recuerdo; en una de esas tantas tardes que estuve con ella en su casa, me contó que en 1929 había ido a ver al candidato a la presidencia de México, José Vasconcelos.¹³ Le habían avisado

¹³ José Vasconcelos (Oaxaca, 1882-Ciudad de México, 1959). Fue abogado, político, escritor y filósofo. Fungió como secretario de Educación Pública en 1920, y rector de la Universidad Nacional de México.

que estaría en la plaza principal de Aguascalientes ese día. Entonces tomó de la mano a su hijo mayor Alfonso, que ya tenía ocho años, y se fueron caminando hasta el lugar. En aquel momento su relato no me llamó la atención, yo tendría unos catorce años, me pareció interesante y tan sólo lo archivé en la memoria. Ahora que recupero retazos de su vida me doy cuenta de su osadía, ¡asistió a un mitin político!, ¡en 1929! El recién electo presidente Álvaro Obregón había sido asesinado hacía unos meses, el conflicto cristero, a pesar de los acuerdos, parecía no ceder; los seguidores de Vasconcelos habían sido atacados en distintos lugares, y mi abuela no fue a ver al candidato acompañada de su marido (quien, a decir de mi tío Carlos, no parece haber sido tan apasionado de la política como ella) (Carlos López Aparicio, entrevista, abril de 2018), sino que llevó a su hijo. ¿Sería una forma de protegerse de las habladurías?, ¿o para enseñarle que había que involucrarse en la vida política de su país? Tal vez ambas, pero veo que su posición política respecto a las elecciones fue muy clara.

Según lo describe la historiadora Georgette José Valenzuela, las misiones culturales fundadas por José Vasconcelos cuando estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con el presidente Álvaro Obregón, estuvieron impregnadas de un “espiritualismo católico” (2008: 148). Muy seguramente este espiritualismo fue el atractivo que el intelectual oaxaqueño ejerció en miles de católicos que lo siguieron cuando se lanzó de candidato en 1929 frente al candidato de Plutarco Elías Calles, Pascual Ortiz Rubio. Fue una campaña desigual en la que los seguidores vasconcelistas sufrieron violencia y represión. Justo en marzo de 1929 había nacido el Partido Nacional Revolucionario (PNR), a instancias de Calles, para que “la elite política dirimiera sus conflictos sin violencia y estableciera sus acuerdos... para el manejo de los procesos de sucesión política” (Oikión, 2008: 164).

José Vasconcelos se adelantó al candidato oficial y comenzó su campaña en enero de 1929; inició en Nogales, Sonora, con rumbo al centro del país. Quiso hacer una campaña como la de Francisco I. Madero, con todo y mesianismo político, pero México era otro, su “tradición maderista estaba rebasada por la historia mexicana” (2008: 167). Las elecciones presidenciales se realizaron el 17 de noviembre de 1929 y la violencia se desbordó; sin embargo, los resultados oficiales mostraron

“la fuerza de la maquinaria oficial” y se declaró que había “ganado” Pascual Ortiz Rubio (2008: 167).

¿Qué sería lo que más atrajo a mi abuela de Vasconcelos?, ¿su fe en los libros?, ¿leería mi abuela alguno de sus textos, como *La raza cósmica* de 1925, o *Indología* de 1926?, ¿llegaría a sus manos la revista *El Maestro* fundada por él y que se repartió gratuitamente en todo el país? (Krauze, 1979: 17), ¿o fue por su profundo interés en las artes reflejado en los murales que se pintaron en los edificios públicos de México desde principios de la década? De acuerdo con el historiador Enrique Krauze, Vasconcelos declaró haber sido “un cristiano tolstoiano” en los años de su reconciliación con el catolicismo, lo que dio un sentido personal y religioso a su obra educativa (1979: 18). En 1925, Vasconcelos se exilió por propia voluntad del país al no aceptar las políticas de Calles, pero mandó sus artículos al periódico *El Universal* en los que incitó continuamente a una rebelión cívica. Estos artículos le abrieron el camino para la candidatura de 1929, los jóvenes profesionales y los estudiantes fueron sus apasionados seguidores. En sus discursos proponía una renovación moral y usaba la palabra *honradez* (1979: 21). Decía una y otra vez: “Los Diez Mandamientos son mi programa por encima de la Constitución” (1979: 22), y criticó continuamente el sistema político (1979: 22).

John Skirius, estudioso de la campaña vasconcelista, la define como una “quijotesca campaña presidencial... que tuvo el ferviente apoyo de la gran mayoría de los intelectuales, maestros, clase media, artesanos y trabajadores” (Skirius, 1982: 9). Y como vemos con Cuquita, también de las mujeres católicas de clase media en provincia.

Seguramente mi abuela recibía el periódico *El Universal* y debió de leer con interés la columna de Vasconcelos, que de acuerdo con Krauze era, “sin duda, la más leída de México” (1978: 35). El ferrocarril proveniente de la capital mexicana paraba todos los días en Aguascalientes y traía los periódicos nacionales y extranjeros, libros y demás mercancías a esta ciudad que, según el censo de 1930, contaba con 82 134 habitantes (INEGI, 2018). Mi tío Carlos recordó que mi abuela pedía por correo libros y revistas con imágenes para pintar en su estudio y que recortaba las noticias que le interesaban (Carlos López Aparicio, entrevista, 8 de junio de 2018). Tal vez también recortó los artículos de Vasconcelos en *El Universal* a lo largo de esos años.

No es extraño que mi abuela quisiera que el político oaxaqueño ganara la presidencia, y muchos menos que quisiera verlo en Aguascalientes. La fascinación que Vasconcelos ejerció en sus seguidores fue enorme, y en el caso de los católicos, que habían sufrido el anticlericalismo de la Revolución y las persecuciones de la guerra cristera, él representaba la esperanza de un presidente que no atacara sus creencias y les permitiera la educación religiosa. Razones como éstas deben de haberla convencido de caminar esa tarde a la plaza de Armas, epicentro de la ciudad, rodeada por la catedral basílica, el palacio de gobierno, el palacio municipal, el hotel Francia, el hotel Imperial y distintos comercios, allí precisamente, entre las calles, los árboles y las bancas de la plaza el candidato independiente presentó sus discursos frente a los lugareños.

Durante su campaña, Vasconcelos viajó en ferrocarril por casi todo el país; en Guadalajara, él y su equipo sufrieron una emboscada en la que resultaron muchos heridos y se supo en las noticias; debió de ser riesgoso ir a sus mítines. En sus memorias tituladas *El Proconsulado* (Vasconcelos, 1982), el político relató lo sucedido en cada lugar; especialmente interesantes fueron sus encuentros con los cristeros de Jalisco y el que tuvo con las señoras de clase media a las que describió como “muy católicas” (1982: 701). Narró que los católicos creyeron en él, que no le exigieron promesas, y refirió su experiencia en Aguascalientes:

Amanecemos en Aguascalientes. Allí el sentir público pudo explicarse y lo hizo en forma manifiesta porque el gobernador local era un servil, pero también un inútil, y principalmente porque estaba de jefe de armas de la zona un hombre de honor: el general Pineda, mi viejo amigo de la campaña de Oaxaca... Toda la mañana tocaron las músicas en la plaza principal de Aguascalientes, y se sucedieron los discursos. Los mismos empleados de la Casa de Gobierno, situada enfrente de nuestro hotel, asomaban por las vidrieras de sus balcones a curiosear. Se resistían a creer lo que veían. Que un sujeto, acompañado de media docena de oradores, sin dinero, se presentaba, en tanto que ellos, los desventurados, tenían que echar mano de la peonada esclava de las haciendas para poder simular la popularidad de sus mandones ignoros... (1982: 794).

En esa plaza precisamente estuvo Cuquita de la mano de su niño, mi tío Alfonso. Allí debió de escuchar con el corazón lleno de esperanza al hombre que se había convertido en la posibilidad de un país sin ataques a la Iglesia, que prometía honradez, a quien ella leía en el periódico y en quien creía. Esto sí me lo contó como parte importante de su vida. Sus recuerdos me han hecho adentrarme también en su pensamiento, en los ideales que defendió, y en lo que debe de haber sido una de sus grandes desilusiones cuando Vasconcelos, derrotado, decidió irse de México. Conocer a mi abuela desde esta perspectiva también me ha confrontado con quién soy yo y qué he defendido en mi vida, y siento que yo no he tenido la osadía que ella tuvo tantas veces.

¿EDUCACIÓN SOCIALISTA? ¡JAMÁS! 1930-1940

De sus ocho hijos, cuatro fueron mujeres, Mercedes (1923), Ana María (1926), Elvira (1929) y María Elena (1934). Desde niñas debieron observar atentamente a su madre, se hicieron lectoras como ella y aspiraron a estudiar algo más, no sólo la primaria o los estudios secundarios para niñas. En los años veinte y treinta existían varias escuelas particulares para mujeres en la ciudad de Aguascalientes, pero la concepción general sobre la educación para las niñas, especialmente entre las familias conservadoras, seguía siendo que lo ideal era encontrar un buen marido, tener hijos y ser unas dedicadas amas de casa.

FIGURA 3.
MARÍA DEL REFUGIO APARICIO VALDÉS, CA. 1935. ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA
LÓPEZ ARELLANO.



Sin embargo, aquí vuelvo a reconocer la formación de mi abuela, su contacto con las mujeres con las que adquirió un sentido social, no sólo de la defensa de la religión, sino también del valor de la educación. Y me pregunto si compartir con las maestras católicas sus luchas y afanes la definió también en sus intereses personales. ¿Sería su participación con ellas lo que también la definió en sus roles como madre y esposa?, ¿formaría en esos años su visión como educadora de sus hijas? Y me detengo a pensar cuál fue la parte de mi abuela que tomé, sin ser consciente de ello, desde que la visitaba cuando era niña.

Sus cuatro hijas estudiaron en la Escuela Normal del Estado de Aguascalientes, que era la “educación superior” para mujeres. A buen seguro, porque era el espacio más cercano a los estudios profesionales. Como mencioné antes, la Escuela Normal de Aguascalientes había sido,

desde su inicio como liceo de niñas en 1878, una institución sólo para mujeres. En 1914, cuando se convirtió en normal del estado, la directora era la profesora Vicenta Trujillo, personaje ejemplar de la educación en Aguascalientes que en 1916 se enfrentó a las tropas carrancistas cuando quisieron convertir la normal en cuartel militar, y luego defendió que siguiera siendo sólo para mujeres (Padilla y Camacho, 2017: 270). Ella fue la primera mujer que ocupó el cargo de directora general de la Secretaría de Educación en Aguascalientes durante la década de 1920.

Sobre la educación durante los años que mis tías estudiaron en escuelas primarias y luego en la normal del estado, los historiadores Yolanda Padilla y Salvador Camacho apuntan que entre 1925 y 1936 Aguascalientes vivió una gran inestabilidad política, primero con la guerra cristera entre 1926 y 1929, y luego desde 1931 cuando Narciso Bassols quedó como secretario de Educación Pública del país (1931-1934). Con este funcionario, la educación se tornó más radical y orientada al socialismo; quiso eliminar la participación de grupos y ministros religiosos en las escuelas y en el reglamento de escuelas particulares de 1932 prohibió a los miembros de iglesias dar clases en cualquier escuela de instrucción primaria. Además, en 1933 instituyó un programa de educación sexual que provocó el enojo de los padres de familia, quienes a la postre lograron la renuncia del secretario.

Pero allí no quedó todo; en 1934, el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas propuso la educación socialista como un programa ideológico de la Revolución (Camacho y Padilla, 2002: 157); ahora las escuelas serían aliadas “del sindicato y la cooperativa” y la educación impartida por el Estado sería socialista, sin religión, fanatismo o prejuicio. Las escuelas particulares debían impartir también esta educación. Nuevamente —como durante la guerra cristera— la Iglesia católica se manifestó en contra y “trató de fortalecer a las escuelas particulares que ofrecían instrucción con trasfondo religioso” (2002: 161), se incentivó el ausentismo de los niños a las escuelas del gobierno y se apoyó las escuelas clandestinas de enseñanza religiosa. Vemos que los católicos no dejaron de sentirse amenazados desde lo acontecido en la guerra cristera; ahora, durante los años treinta, las decisiones del gobierno ataban de manos a las escuelas religiosas.

Estas tensiones fueron vividas en Aguascalientes por igual; en 1932, los católicos del estado se opusieron a Bassols, y para 1933 la educación religiosa se daba en las escuelas particulares o a escondidas. Padilla y Camacho apuntan que se impartió catecismo los sábados en las iglesias, se crearon quinientos centros catequísticos en las casas y se repartieron quince mil ejemplares del Catecismo de Ripalda (2002: 167). Con todo, en 1934 se implantó el artículo tercero como “educación socialista”. ¿Cómo afectó esto a la familia de mi abuela?, ¿cuáles fueron las decisiones de Cuquita y mi abuelo respecto a la educación para sus hijos? En la entrevista con mi tío Carlos refirió:

Cuando estaba en cuarto año [debió de ser 1931 o 1932] cerraron las escuelas... Estudié con clases particulares con varias maestras: la primera fue la señorita Carmen Martínez, muy competente, que con eso de las escuelas católicas muchas maestras quedaron fuera. Ya después la Comercial, estuve estudiando con la señorita Margarita Terán, íbamos Tita (Mercedes) y yo, nos íbamos caminando, vivía en la primera o segunda cuadra de Zaragoza. Éramos los únicos alumnos, eran clases particulares. En los años 32, cerraron las escuelas. Y lo demás en el 35. Las escuelas sólo eran las oficiales. Las escuelas volvieron a abrir en los cuarenta o cincuenta. Fue por la influencia de Lázaro Cárdenas (Carlos López Aparicio, entrevista, 27 de abril de 2018).

Igualmente recordó que el hijo mayor, Alfonso, fue enviado al Colegio Salesiano en Guadalajara porque el Instituto de Ciencias de Aguascalientes, según sus padres, “estaba controlado por los comunistas, por el gobierno”. Sin embargo, en 1935 Cárdenas decomisó el Colegio Salesiano de Guadalajara “para convertirlo en Colegio del Aire” (Ceja-Bernal, 2014: 111) y Alfonso regresó a su ciudad natal e ingresó al Instituto de Ciencias porque, “ya estaba más calmada la cosa”. En 1939, a sus dieciocho años le permitieron irse a México a estudiar leyes en la UNAM.

La memoria de mi tío Carlos me permite conocer la posición de mis abuelos respecto a la educación de sus hijos; decidieron pagar clases particulares con tal de que no les dieran “educación socialista”, y al mayor lo enviaron a un colegio de sacerdotes en otra ciudad. Según

recordó mi tío Carlos, mi abuela “era la más preocupada por la educación” (entrevista, 27 de abril de 2018) y cuidó que estudiaran, siempre y cuando se respetaran las creencias católicas. Al reconocer su historia veo en ella una firmeza ideológica sin quiebres, cada decisión, así fuera trasgrediendo las reglas gubernamentales o poniendo en riesgo su seguridad o la de sus hijos, la tomó con base en sus convicciones de defensa de la libertad religiosa.

MERCEDES

La mayor de las hijas de mi abuela, Mercedes (1923-2013), estudió, como ya mencioné, en la normal del estado de Aguascalientes. Allí consiguió su título de maestra. Debió de ingresar a sus dieciséis o diecisiete años, es decir, en 1939 o 1940, cuando ya iban pasando las tormentas de la educación socialista. Estudiar para ser maestra en Aguascalientes era bien visto y –si así lo deseaban– podían trabajar en algunas de las escuelas de la ciudad. Pero para Mercedes ser maestra normalista no fue suficiente; cuando su hermano mayor se fue a estudiar derecho a la UNAM, quizá comenzó a pensar en la posibilidad de hacer lo mismo. Ella quería estudiar arte, quería ser pintora, como su madre.

A mi abuela, el arte y la historia del arte le fascinaban; una pasión que no dejó nunca; toda su vida tomó clases de pintura y dedicó su tiempo libre a pintar. Además, en las casas en que vivió mi abuela siempre adaptó un espacio, ya fuera un cuarto arriba, o en el comedor de visitas, con todo lo necesario para pintar. Yo conocí su “estudio” en la casa de Madero; tenía la gran mesa del comedor llena de pinturas de colores, varias batas (con manchas de pintura) colgadas de las sillas, los lienzos enrollados recargados en una pared, su caballete con la pintura del momento y la postal o imagen que estaba reproduciendo colgada de un gancho largo. También, revistas y recortes de paisajes en un mueble junto a la ventana que daba a la calle, y sus pinceles y paletas con restos de pintura en la mesa. Básicamente, el comedor ya no fungía como tal, era su “cuarto para ella sola,” como dijera Virginia Woolf (1929). Y confieso que me encantaba entrar cuando yo era niña, a verla pintar aunque no le gustaba que la interrumpieran.

¿Habría sido que al permitir a su hija mayor irse sola a la capital a estudiar, estaba trasladando sus propios sueños a su hija?, ¿hubiera querido Cuquita haber tenido oportunidad de estudiar en una universidad cuando era joven? Tal vez por eso intercedió por ella con mi abuelo; me imagino sus diálogos en aquel 1948 o 1949:

Mi abuelo: No creo que sea bueno para una mujer que se vaya a la capital a estudiar, no es correcto y hay muchos riesgos.

Mi abuela: Claro que es seguro que Mercedes se vaya a México, allá está Alfonso, él la cuidará, ya verás.

Mi abuelo: ¿Y para qué necesita ella estudiar en la capital? Aquí puede tomar clases de pintura con las maestras, allí está tu amiga Conchita, por ejemplo.

Mi abuela: Mercedes quiere aprender con los maestros profesionales que están allá, hay que darle la oportunidad, se cuidará bien. Confía en mí.

Mi abuelo debió de dar el permiso, y especialmente los medios económicos para que Mercedes se fuera a vivir y a estudiar a aquella ciudad distante un poco más de 500 km de Aguascalientes. Según el Sexto Censo General de Población, en 1950 el país tenía 26 791 017 habitantes, con un nivel de alfabetización de 55 % (Secretaría de Economía, 1950a), y la ciudad de México contaba con una población de 3 050 442 habitantes (Secretaría de Economía, 1950b), muy por encima de 188 075 habitantes (Secretaría de Economía, 1950c) de la ciudad de Aguascalientes ese mismo año. El profundo interés de mi abuela en el estudio, así como el deseo de que su hija ingresara a estudios universitarios, debió de vencer los temores que la gran capital inspiraba en las pequeñas ciudades provincianas.

Considero que aquí fue cuando Cuquita como madre trasgredió los límites sociales de los espacios convencionales que las mujeres podían ocupar en la sociedad aguascalentense de mediados del siglo XX. Para mi abuela fue más importante que su hija estudiara en un espacio profesional, aunque esto pudiera generar comentarios entre las familias conservadoras de la ciudad. Casi puedo afirmar que hubo personas que criticaron a mi abuela por permitir que Mercedes se fuera a estudiar fuera. Debieron de ser objeto de los cotilleos provincianos acerca de las mujeres libertinas y las madres que no cuidan a sus hijas. Es seguro que hayan sido tema de conversación por algún tiempo.

Mercedes hizo sus maletas y se fue en el ferrocarril a la ciudad de México. Pienso que quizá su corazón latía de emoción y expectativa al estar iniciando un camino que muy pocas jóvenes de Aguascalientes habían seguido. Allá su hermano le había conseguido una habitación en una pensión de unas religiosas, una forma muy adecuada de cuidarla después de todo, vivir con monjas. Eran finales de los años cuarenta, Mercedes tenía veinticinco o veintiséis años. Es interesante observar que, aunado a la madre interesada en la educación para su hija, Alfonso, el hijo mayor, abrió una puerta a su hermana, la oportunidad de disfrutar de la intelectualidad en la ciudad más grande del país, en donde existían diversas instituciones de educación superior. Él había estudiado unos años antes, debió de observar a las mujeres que estudiaban en la universidad y le tendió el puente –tan necesario en esa época– de la seguridad del cuidado de un hombre. Se convirtió en su salvoconducto.

FIGURA 4.

MARÍA MERCEDES LÓPEZ APARICIO, CA. 1955. ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA LÓPEZ ARELLANO.



¿Cuántas mujeres estudiaban en las universidades mexicanas para las décadas de 1940 y 1950? Fernández Aceves señala que, desde mediados del siglo XIX y hasta las primeras décadas del siglo XX, en las universidades de muchos países se “desarrolló un debate acerca de si las mujeres podían matricularse y graduarse de las universidades” (2005: 90). Una discusión en la que se planteó sobre todo la conveniencia de permitirles a ellas el ingreso a un espacio que había sido predominantemente masculino, y decidir si los estudios universitarios tendrían para ellas el mismo reconocimiento que para los hombres.

Fernández Aceves examinó el ingreso de mujeres a la Universidad de Guadalajara de 1914 a 1933, y encontró que para 1914 se creía que ellas no podían ser médicas, abogadas, ingenieras o administradoras. Señala que la directora de la normal de Jalisco, Laura Apodaca, argumentó que las mujeres necesitaban una educación para “ser cultas y modernas, que leyeran [...] que tuvieran los conocimientos necesarios para cuidar su hogar sin embrutecerse” (2005: 90). El discurso seguía siendo que el fin último de las mujeres era el hogar, aunque estudiaran. Durante la década de los años veinte se decía que el estudio convertiría a los hombres en menos violentos y más buenos, y Fernández Aceves se pregunta por qué se argumentaba que las mujeres que estudiaran se convertirían en “varoniles, perderían su suavidad, dulzura y serían menos sumisas” (2005: 95).

¿Qué esperaba mi abuela de la educación superior para su hija Mercedes? Los mensajes de la prensa y la Iglesia católica, de la cual ella era muy cercana, eran contradictorios, se decía que las escuelas debían ser modernas, pero las mujeres debían respetar los roles tradicionales de esposa y madre, y sobre todo que fueran apolíticas (2005: 95). Lo medular en esta discusión era la pregunta de si al graduarse podrían participar en la esfera pública, defendida fuertemente por los varones. Considero que para mi abuela fue tan importante el estudio, que deseó que su hija tuviera las oportunidades de las cuales ella no gozó ni en Colotlán, Jalisco, donde creció, ni en Aguascalientes, cuando llegó. Quiso aprovechar los horizontes que veía más abiertos en el estudio para sus hijas, y tal vez no se preguntó qué querrían hacer ellas con sus estudios una vez que terminaran.

Cuquita fue la clave para que Mercedes estudiara; una madre interesada en la educación superior que convenció a un padre con los medios económicos para solventarlos y un hermano como tutor o guardián en la capital. Esto me lleva a reflexionar que las mujeres que quisieron estudiar en universidades en México en ese tiempo debieron conseguir muchos apoyos para lograrlo, lo que lleva nuevamente al tema de la clase social y los significados que tuvo el estudio para esta familia.

Al llegar a la ciudad de México, Mercedes ingresó a estudiar pintura en La Esmeralda, una escuela que se había iniciado durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), en la calle de la Esmeralda, fundada oficialmente en 1942 como Escuela de Artes Plásticas (Rodríguez, 2015: 66), pero conocida como La Esmeralda. Desde su fundación y durante los años cincuenta —época en que Mercedes estudió allí—, esta escuela tuvo profesores de la talla de Diego Rivera, Francisco Zúñiga y Benjamín Péret, quien había llegado a México con Remedios Varo; también dieron clase allí María Izquierdo, Frida Kahlo, Carlos Orozco Romero y Salvador Toscano, entre otros. Algunos estudiantes de esa época fueron Fanny Rabel, Pedro Coronel, Rina Lazo y Arturo García Bustos.

La Esmeralda se concibió para ofrecer educación artística para todos, en el intento de alejarse del arte para aristócratas y ricos, y quedó en manos de la Secretaría de Educación Pública. Su plan de estudios se basó en la aritmética y la geometría —que se consideraban cualidades del arte moderno—, la historia del arte prehispánico, inglés, francés y especialmente la clase de laboratorio, en donde se impartían pintura y escultura, clases que tuvieron una gran influencia en el arte mexicano de mediados del siglo XX (2015: 67).

¿Cómo vivió Mercedes esta educación?, ¿fue acorde a lo que había aprendido en su ciudad natal tanto en la normal del estado como en sus clases con maestras particulares de arte? En Mercedes debió de darse un rompimiento interior entre su deber ser conservador, católico y tradicional aprendido en Aguascalientes y lo que ella encontró en una escuela de arte liberal, moderna, con profesores mexicanos y extranjeros con muy diversas formas de concebir la vida, el arte y los valores.

Mercedes regresó a Aguascalientes a finales de la década de 1950; tendría treinta y seis, o treinta y siete años. Ella y mi mamá —quien

entonces tenía diecisiete años— coincidieron en unas clases de historia del arte en la ciudad, y fue Mercedes quien le presentó a mi papá, su hermano menor, que tenía como veintiún años en ese tiempo. Sin embargo, es posible que la “tristeza provinciana” de la pequeña ciudad, como la describió el escritor aguascalentense Eduardo J. Correa (2011: 232),¹⁴ le pareció aburrida a Mercedes, no encontró en ésta los espacios de arte y cultura que seguramente conocía muy bien en la ciudad de México, ni tampoco las emocionantes conversaciones que debió de tener con sus compañeros y colegas de La Esmeralda. A principios de la década de 1960, Mercedes decidió regresar a la capital, ahora a trabajar; era una restauradora de arte y fue invitada a participar con el equipo de profesionales que restauraron el convento jesuita de Tepotzotlán (ahora Museo del Virreinato) (Alejandro López Aparicio, entrevista, febrero de 2019).¹⁵

Los estudios universitarios le permitieron a Mercedes tomar decisiones con libertad y contar con medios propios para mantenerse. Había logrado lo más deseado de contar con una profesión universitaria, la independencia de su familia, la fuerza para decidir qué hacer, en dónde y cuándo. Un objetivo muy común para los varones, ahora fue ella quien tomó las riendas de su vida. En aquella ciudad, a sus casi cincuenta años, se casó con un irlandés católico que vivía en la capital. Ahora me pregunto si mi abuela se sintió orgullosa de los logros de Mercedes, si se sintió feliz por ella. Mercedes fue restauradora de arte, pintora, viajó por el mundo y se encontró un buen marido católico. Cuquita le abrió la puerta a su hija mayor a través del estudio, ¿se cumplieron sus expectativas respecto a la educación universitaria para ella? No puedo decirlo, pero siendo yo adolescente, saber que tenía una tía que vivía en la ciudad de México, que había estudiado, pintaba y hacía lo que siempre había soñado fue esencial para tomar conciencia de la importancia

¹⁴ Eduardo J. Correa escribió su novela de recuerdos sobre Aguascalientes en 1937; allí definió a sus habitantes como tristes, pero siempre reuniéndose en lugares públicos para contarse los chismes del lugar.

¹⁵ El edificio del convento fue declarado monumento nacional, y en 1963 el Instituto Nacional de Antropología e Historia dio inicio a los trabajos de restauración para albergar el Museo Nacional del Virreinato, que se inauguró el 19 de septiembre de 1964 (Museo Nacional del Virreinato, “Historia”, <<https://virreinato.inah.gob.mx/historia>>).

de estudiar en una universidad. Deseé hacer lo que ella había hecho, estudiar lejos y tener una carrera profesional.

ELVIRA

Elvira, la quinta de los hijos de mi abuela, tuvo una especial influencia en mí, específicamente en mis decisiones y experiencias en la educación superior. Ella nació en 1929, en Aguascalientes, y también estudió en la normal del estado, en donde presentó su examen profesional en 1952, a los veintitrés años. Luego de presentar el título de maestra a sus padres, les comunicó que deseaba ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, donde había estudiado su hermano mayor. Quería estudiar filosofía y letras; era una enamorada de la literatura, tantos libros había leído desde pequeña.

Nuevamente mi abuela debió ser quien convenciera a mi abuelo de que valía la pena que Elvira estudiara en la capital, pues ya estaban allá Mercedes y Alfonso, y ambos la cuidarían. ¿Era común que las mujeres dejaran las ciudades pequeñas de provincia para ir a estudiar a la universidad en la ciudad de México?, ¿hubo más mujeres que también se fueron a estudiar en esos años a la UNAM?, ¿qué se pensaba en Aguascalientes sobre las mujeres que se “emancipaban” y salían a estudiar “fuera”?, ¿fueron mujeres de clase social media y alta las que pudieron hacerlo?

Conocemos el caso de la reconocida literata y poeta Dolores Castro, nacida en Aguascalientes en 1923, que en la década de 1940 se fue a la UNAM a estudiar, y junto con su gran amiga Rosario Castellanos estudió un posgrado en la Universidad Complutense de Madrid en 1950-1951. También están las memorias de mujeres aguascalentenses, como la maestra Martha Gallardo Topete, amiga entrañable de Elvira, mi tía, que contó: “Mis padres siempre nos apoyaron en todo lo que pudieron, a pesar de que los hombres se fueron a estudiar fuera de Aguascalientes y las mujeres nos quedamos; yo estudié en la normal porque no nos permitían irnos” (en Díaz, 2014: 118). Y la primera diputada panista por Aguascalientes en los años ochenta, Lilia Palomino (1944-2017), que refirió que su padre, el Lic. Benito Palomino Dena,

quien fuera gobernador del estado (1953-1956), “estuvo al frente del Instituto Autónomo de Ciencias [y] fundó las primeras carreras técnicas [...] Comercio, Enfermería y Trabajo Social” (en López, 2010: 99), para que las mujeres pudieran estudiar carreras profesionales.

¿Cómo debían ser las familias que permitían a sus hijas ir a estudiar a la capital del país? Más aún, ¿cómo debía ser la madre de esas jóvenes que lograban el permiso y los medios para irse a estudiar fuera? Tomo conciencia de mi abuela, por un lado interesada en el estudio, y por otro abriendo los caminos para sus hijas, y ahora para Elvira. Tal vez fue difícil para ella despedir a otra hija. A pesar de que Elvira ya tenía más de veinte años, su figura delgada y menuda y su mirada dulce la hacían parecer apenas una adolescente. Pero ya no podía dar marcha atrás, Mercedes había demostrado que era posible.

FIGURA 5.

ELVIRA LÓPEZ APARICIO, CA. 1957. ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA LÓPEZ ARELLANO.



Con el permiso y el apoyo económico de mi abuelo, Elvira partió a la ciudad de México en el ferrocarril; era 1953 y tenía veinticuatro años. Seguramente mi abuela fue a despedirla a la estación; otra hija que tenía la oportunidad de llegar a la educación superior, ¿lo contaría con orgullo entre sus amigos?, ¿alguna vez habrá platicado con su amiga la maestra Conchita Aguayo sobre su deseo de que sus hijas estudiaran en una universidad? Conchita Aguayo murió en 1949, pero mi abuela había seguido sus pasos en otros proyectos, como en el voluntariado de la Cruz Roja en Aguascalientes, y quizá compartieron inquietudes acerca de las jóvenes y la educación superior.

Es significativo que Elvira se fue a México en 1953, el año en el que apareció en el Diario Oficial de la Federación el decreto que anunció que las mujeres tendrían derecho a votar y ser votadas para puestos de elección popular. Mi abuela, siempre tan interesada en la política y los periódicos, seguramente se dio cuenta de este hecho, y debió ser de las primeras mujeres que en su momento acudieron a emitir su voto por los gobernantes.

Volviendo a Elvira y su decisión de estudiar en la ciudad de México, a pesar de su título de maestra normalista, debió estudiar el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria, y después la maestría en letras en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la que se tituló en septiembre de 1957, a los veintiocho años. Con esto quedó bien afincada en su vocación, nunca más se separaría de las letras, sus estudios posteriores y su trayectoria como docente e investigadora fueron siempre alrededor de la literatura.

Después de terminar su maestría, regresó a su ciudad natal y comenzó a hacer lo que había aprendido tan bien, ser maestra y la literatura. Impartió clases de literatura y arte dramático en el Instituto Autónomo de Ciencias (origen de la Universidad Autónoma de Aguascalientes) de 1958 a 1965, y en la Normal del Estado fue maestra titular de literatura de 1960 a 1965 (Alejandro López Aparicio, entrevista, 18 de enero de 2014).¹⁶ Vira, como le dijimos siempre, nos contó con orgullo cómo se iba con sus estudiantes a presentar obras teatrales a los municipios;

¹⁶ Mi tío Alejandro conserva papeles y documentos de Elvira, de sus estudios y participación en cursos y viajes académicos. Véase López (2021).

conseguían los vestuarios y un vehículo que los llevara, con el propósito —que fue su motivación a lo largo de su vida— de acercar a las personas a la literatura, tan esencial para ella.

Pero deseaba continuar con sus estudios, y luego de que Mercedes regresó a la ciudad de México, Vira decidió hacerlo también. Allí ingresó al doctorado en letras de la UNAM, de 1966 a 1969, y comenzó su trayectoria como investigadora. A lo largo de su experiencia profesional tomó infinidad de cursos, seminarios y coloquios, como uno de filología española en Málaga, España, en 1977, y otros sobre la enseñanza de la lengua española y literatura en 1976 y 1985, y tuvo una estancia en Cuba.

En la ciudad de México, Vira dio clases de literatura en la Escuela Nacional Preparatoria desde 1965; también en la Escuela para Extranjeros de la UNAM y en distintas instituciones. Algo que siempre le fascinó fue haber sido investigadora en el Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, desde 1974. Publicó su tesis de maestría *José María Roa Bárcena* en 1975, y una extensa obra sobre Manuel Gutiérrez Nájera con el equipo de investigación del IIFL. Finalmente, Vira se jubiló de la UNAM en 2000 y regresó a Aguascalientes, en donde dio clases en la Universidad Autónoma de Aguascalientes unos años más.

VIRA Y MIS DECISIONES

Cuando mi madre me escribió a Estados Unidos preguntando si quería yo ser como mis tías, en el fondo mi respuesta siempre fue un sí. Hubiera querido estudiar fuera de Aguascalientes y desarrollar una carrera profesional en la capital del país como lo hicieron ellas. En especial, hubiera querido seguir los pasos de Vira; yo podría enumerar sus logros, sus viajes de estudio, sus publicaciones, siempre la admiré.

Mi relación con ella fue entrañable desde que yo era una niña que subía corriendo a ver a mi abuela, y entablaba larguísimas conversaciones con mi tía Vira que había venido de México de visita. Hablábamos de la escuela, de lo que yo leía, y me regalaba libros juveniles, siempre con sus ganas de acercar a los demás a las letras. Vira me acompañó en mis procesos de aprendizaje, me explicó filosofía en prepa y compartió

conmigo *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez, para un trabajo de literatura. Tengo el recuerdo de una vez que me llamó de México y me dijo que llegaría a Aguascalientes en el autobús de las siete de la mañana, que fuera a recogerla porque me tenía una sorpresa. Llegué a la central camionera temprano, emocionada, quería ver qué me había comprado. Nos sentamos en el coche y me dio un libro. Casi escucho nuestro diálogo nuevamente:

—Mira, Marcelita —dice Vira—, te traje este libro que me encontré en Sanborns, me lo leí en una noche y pensé que te gustaría leerlo. Es una novela que trata sobre Antonieta Rivas Mercado, la hija del arquitecto que construyó la columna de la Independencia. ¿Habías escuchado sobre ella?

—No, no sabía de ella. ¿Fue una mujer importante?

—Claro, ella vivió durante la Revolución mexicana, y ya en los años veinte fue promotora de teatro y de artistas y escritores; muchos de los personajes que aparecen en esta novela los he estudiado en mi trabajo en la universidad. Uno de mis personajes favoritos es Manuel Rodríguez Lozano, un pintor del que ella estuvo enamorada, y también de José Vasconcelos.

Me fascinó el tema. Leí el libro en dos días, y durante su estancia en Aguascalientes tuvimos oportunidad de discutirlo, de reflexionar acerca de Antonieta y sus decisiones, de los hombres de su vida, de la época de la Revolución y sobre las mujeres en ese tiempo. Conservo ese libro como uno de los regalos más valiosos que me han hecho.

Sobre mis decisiones y Vira, debo mencionar que ingresé a la licenciatura en la universidad de mi ciudad porque mi padre no me dejó salir a estudiar fuera, a pesar del ejemplo de su madre. Conuerdo nuevamente con lo que escribió Patricia Martínez,¹⁷ cuando narró haber sido “razonable” y estudiar en donde le dijeron. En mi caso, no me rebelé a mi padre porque para mí “lo más razonable” fue quedarme a estudiar en Aguascalientes, independientemente de lo que soñaba, sin darme cuenta de que mi aceptación fue también “cobardía”. ¿Valía la

¹⁷ “De cuando fui mutante-marginal del conocimiento en la Capital Zombi”, en este volumen.

pena pelear por irme fuera? Su argumento fue que en Aguascalientes ya teníamos universidad y en la época de mis tías no había.

Vira me ayudó a aceptar la decisión paterna con filosofía, se interesó por mis estudios, me preguntó por las materias, los maestros, los exámenes. Cuando fue tiempo de escribir mi tesis, aquella sobre la cristiada y la educación, cada vez que vino a Aguascalientes nos sentamos a platicar mis avances, revisó mi redacción, leyó párrafo por párrafo, me señaló recomendaciones y correcciones. Por supuesto que en la dedicatoria aparece ella en primer lugar.

Vira fue también la que investigó los lugares en los que yo podía conseguir una beca para una maestría, y me animó a buscar ese derrotero, aunque ya no persistí porque tomé la decisión de casarme con aquel novio del anillo de compromiso. A lo largo de una década tuve a mis hijos, dos hombres y dos mujeres, una de las cuales murió al nacer. La vida me envolvió desde parámetros que esquivaban los estudios, la crianza, la educación infantil y la sobrevivencia a varios embarazos malogrados llenaron mi horizonte vital. Entre biberones, pañales y el *Kindergarten* de mis hijos, logré dar clases de inglés a niños y en secundaria; también di cursos de recuperación de inglés a chicos de secundaria, y tomé cursos y exámenes especializados como el First Certificate in English of The University of Cambridge y el Certificate of Proficiency in English of The University of Michigan, con los que me especialicé en docencia del inglés. En esa avidez por el estudio también tomé cursos de nutrición. A medida que crecieron mis hijos y recuperé un poco la respiración, trabajé en una empresa de la iniciativa privada como especialista en diseño de interiores. El tiempo lo tenía lleno, pero mis anhelos estaban escondidos.

En 2000, Vira se jubiló de la UNAM y regresó a vivir en Aguascalientes. Fue como un rayo de luz. Desde que llegó, nos invitó a sus sobrinas a veladas literarias en su casa. Allí, alrededor de la mesa de su biblioteca, con café y galletitas, y a veces nieve de vainilla preparada por ella, leímos biografías, novelas y poesía que Vira nos recomendaba, nos reímos de algunos personajes y nos angustiamos con otros. Yo esperaba con ansia nuestra reunión de cada semana.

En 2001 Vira me invitó a que tomáramos juntas un diplomado en historia de la literatura en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Aquel diplomado cambió mis expectativas, la vocación de historiadora que había quedado bajo varias capas de “responsabilidad de esposa y madre” despertó con fuerza dentro de mí. En 2005, y después de que Vira y yo (y ahora también mi madre) ya habíamos tomado varios diplomados en historia del arte, historia de las religiones, historia de la Edad Media y uno de historia de México, una amiga conductora de radio me invitó a colaborar cada semana en un programa radiofónico con un segmento de historia, lo que me obligó a estudiar mis temas para cada programa.

La emoción que provocó en mí aprender historias para contarlas en la radio me animó a tomar la decisión de buscar la maestría que deseaba desde que había terminado mi licenciatura. Y a pesar de las burlas y cuestionamientos de propios y extraños, decidí ingresar a la maestría en estudios humanísticos-historia del Instituto Tecnológico de Monterrey. “¿Para qué estudias?”, me dijeron. “Ya tienes un esposo y tus hijos, ¿no vas a descuidarlos?”. No, me dije, ya no me detiene nada. Llena de ilusión, me pasé cuatro años estudiando en las madrugadas, entregando trabajos al minuto límite, haciendo lecturas y escribiendo reseñas críticas afuera de las canchas de fútbol o basquetbol de los partidos de mis hijos, haciendo malabares entre la compra de la comida, las juntas escolares, las fiestas infantiles y la teoría de Michael Foucault o los libros de Jaques Le Goff. Pero cuando me sentaba con Vira a platicarle mis desfiguros, me decía: “¿Esto te hace feliz? No lo dejes, sigue con seriedad y con disciplina”.

En marzo de 2010 me reencontré con mi querida amiga y maestra en algunos de los diplomados que había tomado en la universidad, la historiadora Yolanda Padilla Rangel. Le conté que estaba por terminar mi maestría y me invitó a ir con ella a un Congreso de Mujeres y Género en Oaxaca. En aquel congreso, como una revelación, caí en la cuenta de la historia de mujeres, y con ello de las mujeres que habían estado a mi lado al buscar el desarrollo profesional. Además, resultó que Yolis, como le decimos de cariño, conocía muy bien a Vira, mi tía. Ese mismo 2010, Yolis me invitó a considerar hacer los exámenes para ingresar al doctorado en ciencias sociales y humanidades, en la especialidad de historia en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. ¿Iba yo a ser “razonable” otra vez y decir que no era prudente? ¿Iba a ser

“cobarde” nuevamente y dejar pasar la oportunidad? No, esta vez me llené de la fuerza de las decisiones de las mujeres que me precedieron, de mi abuela, de mis tías Mercedes y Elvira, y ahora también de mi madre, y después de exámenes, entrevistas, entrega de proyecto y todos los requisitos, en agosto de ese año ingresé al doctorado.

MI MADRE

Finalmente menciono a mi madre porque para inscribirme en el doctorado tuve su apoyo irrestricto. Cuando le conté que me habían admitido, me dijo: “Cuando Vira regresó a Aguascalientes y te invitó a los diplomados, supe que volverías a la universidad a seguir estudiando”.

Hago revisión de las mujeres que me dejaron huella en cuanto al interés por la educación, desde mi línea paterna. Sin embargo, al enfocar a mi madre y lo que dejó en mí, veo que todas somos producto de nuestros espacios culturales. Ella, que nació en Aguascalientes en la década de los años cuarenta, fue tocada por las revoluciones de las trasgresiones del feminismo de los años sesenta. A buen seguro soñó los cambios en torno a las mujeres que observó en su juventud, aunque sólo fuera en los periódicos o en la televisión.

Pero mi madre se detuvo en los límites del patriarcado en el que creció; sin ser consciente de ello, reprodujo los discursos masculinos, y sin darse cuenta se fue diluyendo dentro de sí misma. Tomó como modelo de vida lo que le dijeron que era “propio” para las mujeres y lo que no lo era. Pienso que los mandatos de género de su tiempo la limitaron en sus sueños; no se animó a trasgredirlos, como sí lo hicieron mi abuela paterna y mis tías Mercedes y Vira. ¿Cómo vio mi madre a mis tías, las que se fueron a México?, ¿a esas hermanas de su esposo, universitarias, independientes, solas, lejos de la casa materna?, ¿cuáles fueron los miedos que llenaron a mi madre de que yo, su hija, una ávida lectora desde niña, quisiera ser como ellas?

Al escribir esto creo reconocer que mucho del miedo que ella mostró tuvo que ver con los límites que le impusieron a ella, que le impidieron estudiar en una academia, o hasta en una universidad. ¿Hubiera querido irse de Aguascalientes y estudiar arte, historia o música, que le

fascinan? Tal vez fui yo quien le enseñó a ella que era posible ser libre para tomar decisiones. Decidir lo que quería hacer a pesar de las resistencias de su esposo, de su familia, de su entorno y de sí misma, como pude hacerlo yo.

FIGURA 6.

MARÍA MARCELA ARELLANO RANGEL Y MARCELA LÓPEZ ARELLANO, 2020.

ARCHIVO PERSONAL DE MARCELA LÓPEZ ARELLANO.



Cuando tomé la decisión de ingresar al doctorado fue mi deseo, mi decisión. Resolví con fuerza defender mi sueño que venía desde mis años en la licenciatura, a pesar de lo que se presentara. Y mi madre me ayudó en el proceso. Desde el principio tuve un acompañamiento de su parte, ya fuera la ayuda en lo doméstico como la comida, la compra del mandado y recoger a mis hijos de la escuela, o en lo académico, como escuchar mis avances antes de presentarlos en los seminarios. Su comprensión y apoyo a lo largo de los varios años de estudio fueron mis respiros en los momentos de tensión y desánimo. Mi madre fue mi

sostén durante mi investigación, a ella le conté emocionada los hallazgos y le lloré mis frustraciones. Sin darme cuenta, ella se subió a mi sueño y lo hicimos juntas. Al final del doctorado, le dediqué mi tesis con un significado mucho más profundo que el simple cariño, se la dediqué por su acompañamiento y porque me reconoció finalmente como su hija la “enamorada del estudio”, igual que mis tías y que ella misma. En mi dedicatoria quedó inscrito: “A mi madre, a mi hija, a mi tía Elvira López Aparicio”.

CONCLUSIONES

En mis estudios de doctorado, y gracias a la generosidad de Yolis, me encontré con una mujer escritora, Anita Brenner, y dediqué mi investigación a analizar sus escritos. Pero a lo largo de esos años también descubrí y conocí a mujeres académicas fascinantes, madres, esposas, solteras o casadas, firmes en su vocación y fuertes para decidir los caminos que querían seguir. Entre ellas puedo mencionar a la doctora María Teresa Fernández Aceves, la doctora Carmen Ramos Escandón, la doctora Alma Dorantes González, y la misma Yolanda Padilla Rangel, que fueron tutoras y lectoras de mi tesis. Asimismo, conté con el apoyo de otras académicas que creyeron en mi trabajo y me brindaron su ayuda cuando se las pedí, como la doctora Margarita Zorrilla Fierro, la doctora Alice Gojman de Backal, la doctora Silvia Arrom, la doctora Luisa Medrano, la doctora Mílada Bazant y la doctora Sara Sefchovich, todas ellas mujeres que construyeron sin saber una red que me sostuvo en esos años, y me sigue sosteniendo. Con su ejemplo, ellas me enseñaron a tejer redes para otras mujeres a mi alrededor. Con su solidaridad y su sororidad, me alentaron en mis búsquedas, me animaron a no cejar y me empujaron a volar sola (aunque sigo en el proceso de aprendizaje).

Encontrarme en este libro con este grupo de mujeres que deciden contar sus historias en la educación superior me ha permitido comprender que las trayectorias de las académicas e investigadoras no son necesariamente lineales, sino que se construyen con las decisiones, las circunstancias, las coyunturas y las redes de apoyo del tiempo de cada una. Por ello agradezco a Susan Street el espacio que abrió para mí en

el seminario, y a mis compañeras Gina, Mercedes, Oresta, Paty, Yolis y Tere, por su amable escucha y sugerentes recomendaciones.

Como cierre quiero señalar que revisar las huellas de las mujeres que me abrieron camino en la vida me permitió visualizarlas y reconocer mi admiración por ellas, al tiempo que me reflejó en el espejo de mis propias decisiones. Soy historiadora y decidí contar la historia de mi propia familia, y en ella mi historia. Los historiadores Doug Munro y John G. Reid señalan que existe un debate acerca del aumento de autobiografías escritas por historiadores, en las cuales se unen las perspectivas teóricas del investigador con el análisis y comprensión de los contextos de su historia familiar. Sobre esto, la historiadora Sheila Fitzpatrick argumenta que la historia es una búsqueda y es complicado para el historiador escribir las vidas de personas que le son cercanas (en Munro y Reid, 2017: 2). En esto concuerdo con Fitzpatrick cuando señala que los historiadores deben contar la historia “correctamente”, y por ello deben buscar los datos, revisar archivos y fuentes primarias para sustentar su historia (Fitzpatrick, 2017: 17), pero añado que al referir lo propio y entrelazar las emociones al relato nos acercamos más a lo que define a una autoetnografía.

REFERENCIAS

Archivos

AHEA, Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes
 ACLA, Archivo privado Carlos López Aparicio

OBRAS CONSULTADAS

AGUSTÍN, José
 2013 *Tragicomedia mexicana. La vida en México 1982 a 1994*. México: De Bolsillo.
 ASPE ARMELLA, María Luisa
 2008 *La formación social y política de los católicos mexicanos*. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.

BOYLAN, Kristina

2002 "The Feminine 'Apostolate in Society' versus the Mexican State: The Unión Femenina Católica Mexicana, 1929- 1940", en Margaret Power y Paola Bacchetta (eds.), *Right Wing Women: from conservatives to extremists around the globe*. Nueva York: Routledge, pp. 169-182.

2000 "Mexican Catholic Women's Activism, 1929-1940", tesis doctoral, Universidad de Oxford.

BRETTELL, Caroline B.

1997 "Blurred genres and blended voices: life history, biography, autobiography, and the auto/etnography of women's lives," en Debora E. Reed-Danahay (ed.), *Auto/Etnography. Rewriting the Self and the Social*. Oxford: Berg, 223-246.

CAMACHO SANDOVAL, Salvador y Yolanda Padilla Rangel,

2002 *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo XX*, vol. 1. México: Instituto de Educación de Aguascalientes, / Secretaría de Educación Pública / Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CEJA-BERNAL, Luis Fernando

2014 "La institución educativa salesiana en México: historias e identidades", tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Oriente.

CORREA, Eduardo J.

2011 *Un viaje a Termápolis*. México: Libros de México-London Books.

DÍAZ MÁRQUEZ, Ilse,

2014 *Salvador Gallardo Topete, el Hijo*. Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes.

GALEANA, Patricia (dir.)

2014 *Diccionario de generales de la Revolución*, tomo II, M-Z. México: Secretaría de Educación Pública / Secretaría de la Defensa Nacional / Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

ESCALERA, María Elena

1988 "Métodos de trabajo de maestros distinguidos de Aguascalientes y Modelos de Enseñanza", anexos, tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

FERNÁNDEZ ACEVES, María Teresa

2014 *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Siglo XXI-Editores.

2005 “Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933”, *La Ventana*, vol. 3, núm. 21, 90-106.

FITZPATRICK, Sheila

2017 “Writing history/ writing about yourself: what’s the difference?”, en Doug Munro y John G. Reid (eds.), *Clio’s lives. Biographies and autobiographies of historians*. Australia: ANU Press, 17-37.

INEGI

2018 “Censo 1930”, Inegi, archivo histórico. Aguascalientes: INEGI. <<http://www.beta.inegi.org.mx/app/archivohistorico/imagen.html?doc=352|3>>.

JOSÉ VALENZUELA, Georgette

2008 “Los claroscuros de la presidencia de Plutarco Elías Calles: ¿el hombre fuerte de los años veinte?”, en Will Fowler (ed.), *Gobernantes mexicanos II: 1911-2000*. México: Fondo de Cultura Económica, 133-159.

KRAUZE, Enrique

1983 “Pasión y contemplación en Vasconcelos”, *Vuelta*, núm 78, pp. 12-19 (1.^a parte) y núm. 79, pp. 16-26 (2.^a parte).

1978 “José Vasconcelos y la cruzada de 1929 de John Skirius”, *Vuelta*, septiembre, 35-38.

LÓPEZ ARELLANO, Marcela

2021 “Elvira López Aparicio. La literatura, el estudio y la vida”, en Cristina Alvizo Carranza y Elizabeth Cejudo Ramos (coords.), *Mujeres en el siglo XX mexicano: agentes del proceso histórico*. México: El Colegio de Jalisco, 235-278.

2010 “Tres mujeres panistas”, en Yolanda Padilla Rangel (coord.), *Mujeres y toma de decisiones*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

1988 “La disputa por el aula. La educación y el conflicto Iglesia-Estado en Aguascalientes, 1925-1930”, tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

MEYER, Jean

1994 *La Cristiada*, tomo 3. México: Siglo XXI-Editores.

MITCHELL, Stephanie y Patience Schell

2007 *The women's revolution in Mexico, 1910–1953*. EE.UU.: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

MUNRO, Doug y John G. Reid

2017 “Introduction”, en Doug Munro y John G. Reid (eds.), *Clio's lives. Biographies and autobiographies of historians*. Australia: ANU Press.

O'DOHERTY, Laura

1991 “Restaurarlo todo en Cristo. La Unión de Damas Católicas Mexicanas 1920-1926”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, vol. 14. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 129-158.

OIKIÓN SOLANO, Verónica

2008 “Pascual Ortiz Rubio: ¿un presidente a la medida del Jefe Máximo?”, en Will Fowler (ed.), *Gobernantes mexicanos II: 1911-2000*. México: Fondo de Cultura Económica, 153-173.

OLVERA, Laura

2018 “La mujer en la educación ‘superior’ en Aguascalientes. 1878-1911. El caso del Liceo de Niñas”, tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

PADILLA, Yolanda y Salvador Camacho

2017 “Vicenta Trujillo, los carrancistas y los estereotipos de la época. O cuando las maestras debían obedecer en todo al gobierno y no tener hijos”, en Andrés Reyes Rodríguez (coord.), *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas. Reformas y alcances de los nuevos mandatos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 263-283.

PADILLA RANGEL, Yolanda

2009 *Los desterrados. Exiliados católicos de la Revolución mexicana en Texas, 1914-1919*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

1992 *El Catolicismo Social y el Movimiento Cristero en Aguascalientes*. México: Gobierno del Estado de Aguascalientes / Instituto Cultural de Aguascalientes.

RODRÍGUEZ DÖRING, Arturo

2015 “Una historia de ‘La Esmeralda’, la escuela de arte del México posrevolucionario”, *Discurso Visual. Textos y Contextos*, núm. 36 (julio-diciembre), 64-72.

SÁNCHEZ VEGA, Pahola

2014 “El papel de las agrupaciones femeninas católicas en la conformación de la Iglesia católica de Tijuana, 1921-1935”, tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California.

SECRETARÍA DE ECONOMÍA

1950a “Censo 1950”. México: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825412425/702825412425_1.pdf>

1950b “Séptimo censo general de población. Distrito Federal”. México: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825412180/702825412180_1.pdf>.

1950c “Séptimo censo general de población. Estado de Aguascalientes”. México: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825412104/702825412104.pdf>.

SKIRIUS, John

1982 “Los intelectuales en México desde la Revolución”, *Texto Crítico*, núms. 24-25 (enero-diciembre), pp. 3-37. <<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/7013>>.

SORIANO, Madre Aurora

2011 “Recordando...”, *Colotlán en Llamas (blog en línea)*, <<http://colotlanenllamas.blogspot.com/2011/05/recordando.html>>.

ULTRERAS VILLAGRANA, Paulina

2014 “Rancheros y el Estado mexicano: la construcción del honor a través del poder”, tesis doctoral, Université de Montréal.

TORRES-SEPTIÉN, Valentina

2010 “La educación católica frente al Estado postrevolucionario”, en Juan Carlos Casas García (ed.), *Iglesia, Independencia y Revolución*. México: Universidad Pontificia de México, 341-352.

1995 *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México / Universidad Iberoamericana.

VACA, Agustín

2009 *Los silencios de la historia: las cristeras*. México: El Colegio de Jalisco. [Original de 1988].

VASCONCELOS, José

1982 *Memorias II. El Desastre. El Proconsulado*. México: Fondo de Cultura Económica.

VIVALDO MARTÍNEZ, Juan Pablo

2011 “La Unión de Damas Católicas Mexicanas (1912-1929). Una historia política”, tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

WOOLF, Virginia

1929 *A room of one's own*. Londres: Hogarth Press.

ZAVALA, Silvio

1990 *Apuntes de historia nacional 1808-1974*. México: Fondo de Cultura Económica.

ENHEBRAR LA NARRATIVA PROPIA

NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO
(UNAM-CRIM)

UNA LLAMADA PARA LA AUTORREFLEXIÓN

En el siguiente relato he intentado la realización de una autoetnografía. Si bien no sé el alcance de este intento, me satisface entenderlo como una forma de develar para mí la hebra narrativa en mi trama vital.

He aquí, pues, esta autoetnografía plagada de recuerdos, de memoria, resultado de un ejercicio agridulce y a veces extenuante, por el sinfín de melancolías infantiles y nostalgias estudiantiles que fue capaz de provocarme. Afloraron los recuerdos y se reconocieron los olvidos y los motivos dolorosos de éstos, pero resultó ser una valiosa experiencia, una inquietante labor que con rapidez se apoderó de mi interés por avanzar y redescubrir el quién, cómo, cuándo y dónde de mi pasado, a la luz de mis actuales latidos y sentidos.

Entonces, ha sido hartó complejo para mí emerger este relato de mi propia historia personal e íntima a la que fui invitada por Susan Street y Oresta López.

Caminar con mis amigas, con esos seres tan luminosos para mí, que de manera graciosa, pero no por casualidad, se atravesaron y se entramaron en mi vida, se convirtió en un compromiso, o mejor dicho,

en un desafío. Primero con sutileza, fui animada por ellas, y más adelante convocada de manera formal para realizar una autoetnografía de mujeres que estamos en el oficio de investigadoras de la educación en México. Acepté temerosa, vacilante del valor que podía tener el que yo me involucrase en tal tarea, en la autoetnografía.

Haber migrado en la juventud y haber cambiado de residencia a un país de muy distinta cultura, haber empezado por estudiar el movimiento magisterial más importante de la última mitad del siglo XX en México, haber sostenido y realizado publicaciones al respecto, cuando la academia mexicana no prestaba gran interés, merece sin duda la autoetnografía que Susan tiene años de estar trabajando.

Oresta se formó como maestra de educación básica y se desempeñó en un inicio como maestra rural; fue activista magisterial, y además continuó sus estudios como historiadora y antropóloga, y desde ahí produjo conocimiento crítico en educación; todo ello reclama, sin duda, una autoetnografía. Necesarias autoetnografías de mujeres vibrantes, quienes armaron y forjaron una poderosa profesión al tiempo que creaban una familia, ellas están haciendo una reflexión profunda e íntima de su vida.

Desde la admiración a estas mujeres, acepté su invitación para seguir sus pasos en esta escritura.

Por ahí de la mitad de esta experiencia por intentar realizar una autoetnografía, logré un sentido general y propio de ella. Generé la inquietud por observar el cómo me fui entramando a lo largo de mi existencia, con el uso de la narrativa en mi trabajo de investigación y docencia.

Otro interés presente desde el inicio de esta tarea fue tratar de aclararme el cómo asumí, a lo largo de mi existencia, el derecho a la vida como mujer dentro de la profesión académica.

Lo que aquí comparto lo he escrito pensando en un grupo de colegas, mujeres valerosas que se piensan a sí mismas y promueven la mirada hacia nosotras. He terminado por sentir que el despliegue de esta escritura es otra forma de encontrarnos, de conectarnos, una forma de apoyo mutuo en la comprensión de nuestro hacer y andar entre mujeres.

En las siguientes líneas inicio por ubicar cómo construí mi identidad femenina al cobijo y cuidado de tres mujeres fuertes, amorosas y

generosas, quienes me proporcionaron los primeros andamiajes en mi andar vital. Desde ahí, intento ir reflexionando sobre mis senderos y caminos para construirme como estudiante, profesional, activista, madre, investigadora universitaria, entre algunos de los roles de mi vida. Pongo atención en sucesos que asumo como detonantes o potenciadores de mis líneas de investigación académica. Como lo digo en las primeras líneas de este escrito, es la generación de un texto que pretende ser autoetnográfico.

UN TRÉBOL Y AIRES DEL CAMINO PARA CRECER

Tres mujeres eran las principales protagonistas de mi cuidado. Mi padre había fallecido de diabetes a sus cincuenta y tantos. Mi madre había migrado conmigo a Estados Unidos “por dolor, hija”, solía decir ella. Lo veía en todas partes, en cada esquina fue la compasiva versión de mi madre a mis preguntas infantiles. Mi madre también fue quien me regresó al cuidado de mi abuela y sus dos hermanos, Gloria y Jorge, mientras ella juntaba dinero para regresar pronto, decía. Y yo añoraba que llegara aquel día de su regreso. Mientras tanto, yo en México, en aquel Distrito Federal,¹ era la nieta y la sobrina consentida. A los nietos se les quiere más que a los hijos, decía, para mi absoluta complacencia, mi abuela.

Una abuela agradable, simpática, risueña, ocurrente, generosa, di-charachera, como ella misma decía. Sabía ella mostrarse alegre a pesar de una vida dura de orfandad materna y de haber sido ella la que terminara con su matrimonio y se quedara al cargo completo de dos de sus hijos. Mi madre, por su propia decisión, quedó al cuidado de sus abuelos paternos.

“Alma mía de mi hija”, decía mi abuela de la madre. Iba a verla jugar en el patio de la casa de sus abuelos. Pedía permiso a una vecina de ellos y subía a la azotea, “allí la veía yo”, decía mi abuela, quien no sabía

¹ Distrito Federal era la denominación oficial de la capital de la república mexicana hasta 2018.

guardar rencores familiares y que las más de las veces sabía contar las historias más gozosas de su juventud.

“Me decían la señorita de los perros, siempre me acompañaban, aunque yo fuera a caballo [...] Nos levantábamos a las cuatro de la mañana a dar de comer a los animales, porque ellos no saben pedir, decía mi padre”.

“Uy hija, en mi casa siempre hubo dos sopas y tres platos fuertes”, cuando yo remilgosa, como siempre, decía: “Ya no me cabe, ya no quiero comer. Eso sí, seguía contando ella, siempre tenía que haber comensales invitados a la mesa, si no mi padre mandaba al mozo a invitar, de última hora, a algún vecino.

“Mi papá me fue a dejar al barco en Veracruz, luego yo partí a La Habana, estuvimos una noche, pero a mí no me autorizaban a bajar, veía las luces de La Habana desde el barco. De ahí directo a Nueva York, donde ya me estaban esperando mis hermanos”. La leyenda familiar contaba que su viaje fue la forma de alejarla de un pretendiente que cantaba, un tal Tito Guízar.

Ahí está el registro de su llegada a Nueva York en la base de datos de Lisa, que supo ubicar Gala, mi hija menor.

“A mis hermanos les encantaba ir al hotel Waldorf Astoria de Nueva York para Año Nuevo. Bailaba yo tango con tu tío Ricardo, y también tu abuelo sabía bailar muy bien”.

FIGURA 1.

QUETITA, AL CENTRO, CON SU HERMANA Y UNA AMIGA EN NUEVA YORK, VERANO DE 1927. ARCHIVO PROPIO.



“Regresamos en un Packard, fuimos el primer auto que recorrió por carretera desde Nueva York hasta la *suidad*² de México... Esa noticia salió en el periódico... Una noche que dormimos en el desierto, nos despertó al amanecer el ruido de las víboras de cascabel que rodeaban todo el auto, hasta en el techo... Abrimos las cortinillas y eran una barbaridad. Encendió tu tío el auto y con eso se fueron, hija.

“Cuando empezábamos en el Seguro Social, no nos querían, y una vez llegaron pistoleros y ahí nos tirábamos al suelo con los escritorios volteados y se armaban los balazos.

² *Suidad* era la forma en que mi abuelita y otras de sus contemporáneas se referían a la ciudad. Quizá por ser la manera más moderna de nombrar a la que antes siempre se reconocía como la capital.

“Saqué mi encendedor tipo pistolita y le dije al chofer apuntando bien alto [ella era muy bajita]: ‘Cierre las puertas y de aquí no baja nadie hasta que aparezca mi cartera’. Y no digo que no, apareció tirada en el suelo”.

Esa historia de la gallina sí me costaba creerla, pero su prima la confirmaba, ante mi total asombro. “Saqué a escobazos a un sombrerudo que ya traía bajo el jorongo una gallina. ‘No me pegue patroncita, ya me voy’, gritaba el canijo viejo”.

También estaba la historia de que alguien la espantó apagando reiteradamente una vela, “era cuando contábamos el dinero en la trastienda y tu tío y abuelo acomodaban a los animales para dormir”. Quedó mi abuela sin habla casi un año, porque en la oscuridad total una voz le pedía que fuera a excavar junto al pirul del patio trasero de su casa en Tacubaya. Una historia muy común entre abuelitas de la post-Revolución.

Ah, pero mi abuela también contaba las fantásticas historias nocturnas antes de dormir, las cuales eran irrepetibles. En el intento de cumplir mi deseo de repetir alguna de sus historias, en éstas siempre se presentaban cambios, ya sea en el orden de los sucesos o de los personajes, pero eran igual de entretenidas, y muchas veces tenían en medio palabras de consuelo a mi reclamo o tristeza por la ausencia de mis padres.

Cuando yo era ya mayor, la vi jugar a la comadrita con su nieta menor; mi abuela cocinaba ajetreada mientras mi pequeña prima, sentada, hablaba de los supuestos sucesos del día con su muñeco bebé. Veía ahí una escena de la que seguramente yo también participé en mi primera infancia. Así mi abuela, lo reconozco ahora, fue mi primera gran narradora.

Esta mujer, sin dejar de ejercer como enfermera, era miembro activa del sindicato del Seguro Social. También encontró mi hija Gala, para su trabajo escolar de biografías, el certificado de alfabetizadora de su bisabuela Quetita, y con ello alegremente dibujamos una línea de experiencia compartida en tres generaciones. Gala y yo también hemos sido alfabetizadoras, pero ya con Freire bajo el brazo.

En 2016, la maestra de biografías de Gala le descubrió a ella, y luego Gala me lo descubrió a mí, que Quetita había sido una mujer poco común para su época. “Bastante liberal”, fue la expresión.

Si a los nietos se les quiere más que a los hijos, las sobrinas de mujeres sin hijos también se convierten en un foco de atenciones, de cuidados y de mimos. Mi tía Gloria fue la que más impulsaba la idea de que yo lograra un título universitario y que además viajara mucho. Gloria siempre fue secretaria de puestos directivos en la iniciativa privada, primero, y luego en el sector público, también en la universidad nacional. Era responsable de la organización de la vida profesional, política y personal de sus jefes, sobre todo de aquel a quien sirvió durante treinta años y que, en los últimos años de trabajar para él, le proporcionara servicio de chofer. Mi tía Gloria era una apasionada de los viajes. En los años sesenta había viajado por Estados Unidos, Canadá, Europa y Japón. Viajes que no paró de realizar así se le amenazara con el rompimiento de un compromiso matrimonial y que sólo puso en pausa los primeros años de casada, pero más adelante los retomó, a veces con mi compañía, con la de su marido, pero en muchas ocasiones decidió inscribirse sola en viajes grupales.

FIGURA 2.

MI TÍA GLORIA EN CANADÁ, VERANO DE 1966. ARCHIVO PROPIO.



Era excelente cocinera, sumamente organizada en el hogar y exigente en el cumplimiento de compromisos, incluido el respeto por la puntualidad. Un modelo para mí, muy desafiante. Ningún hombre de mi alrededor tenía tal impacto en mí ni significaba tal demanda, y ahora veo que ningún hombre lo ha llegado a tener.

Tenía la cualidad notoria de gran carisma para el trato familiar, laboral y social en general, si bien también podía mostrar profundas tristezas, sólo evidentes en la intimidad del hogar.

Pero el carácter más carismático de mi familia era el de mi madre. Ella podía bailar, cantar, reír a mandíbula batiente. Tenía una voz sonora y firme. Segura estoy de que, en su juventud, su presencia podía opacar a cualquier otra. Era tanta su energía expresiva, que me resultaba intimidante, y yo solía resguardarme en la parte posterior de alguna de estas tres mujeres. Alicia, mi madre, parecía incontenible; mientras fue migrante, trabajó como dependiente de tiendas; como obrera calificada, cosía colchas y siempre, siempre vendió cosas. Oro en Estados Unidos y vestidos y enseres domésticos electrónicos en México. En sus relaciones amorosas también pareció infatigable, después de haber vivido doce años con mi padre y enviudar, tuvo otros tres matrimonios y al menos con dos parejas más llegó a formalizar relaciones sin casarse.

FIGURA 3.

MIS PADRES, DICIEMBRE DE 1956. ARCHIVO PROPIO.



Todas esas parejas parecieron siempre amables, sensatos, cariñosos con nosotras y la familia, pero finalmente terminaban siendo alejados por mi madre y hasta demandados legalmente.

Mi madre fue la iniciadora, a mis dos años y medio, de la primera larga serie de viajes de mi vida. De niña fui su acompañante en ese tortuoso proceso migratorio que nunca concluyó en toda la vida de mi madre. “Los migrantes tienen una vida dura y siempre añoran volver, pero como la parte más importante de su vida productiva la llevaron a cabo en el extranjero, pocas veces lo logran, terminan yendo y viniendo”, fue la valoración de mi terapeuta. El primer viaje épico lo realizamos en tren desde el Distrito Federal hasta Ciudad Juárez, para después hacer el viaje a Tijuana por el interior de Estados Unidos, con un permiso especial. Luego se sucedieron muchos más en autobús o en carro, largos viajes de tres días. Pasar Guadalajara, la Rumorosa, Sonoita, puntos tránsito hacia el norte del país. También hubo varios viajes en avión, e incluso viajé una vez sola, a los cuatro años, a cargo de una *steward*, para alcanzar a mi madre en San Diego, California.

San Diego, primero, y luego los Ángeles, serían los constantes destinos.

Mientras vivía en México, los viajes comunes eran en el interior. El destino favorito fue Acapulco. Un destino predilecto también en las épocas de juventud de mi madre, ya estando casada y sin hijas. Ahí están las fotos de ella con mi tía en un yate que gustaba de rentar mi padre, o en el club de *ski*. Durante mi niñez, ya en épocas de vacas más flacas, los viajes sorprendentes eran en veleros en Puerto Marqués. Llegar a Acapulco suponía un viaje nocturno de ocho horas para arribar temprano a hospedarnos en algún hotel de Caleta o Caletilla, a desayunar al mercado y pasar el día entero en Puerto Marqués.

El gran gusto de preparar la salida se expandía a una emoción corporal al empezar a sentir el calor y la brisa marina; el júbilo estallaba discretamente dentro de mí al ver el mar desde la carretera. Ese brillo tan intenso del mar aún en el amanecer empezaba a provocar una especie de suave sopor. La relajación total o estado seminconsciente podía producirse después de una mañana de intenso nado, comida y observación aletargada del movimiento marino desde la hamaca, paisaje completado por la cercanía de los reflejos del agua alborotada en la suave

marea, de las infinitas formas de blanquísima espuma y el deslumbrante brillo de la arena dorada, doradísima, al atardecer.

No pude mostrar cuán fuertes y admirables me resultaron, por distintas razones, las mujeres de mi infancia sin aludir a los viajes en los cuales siempre estuvimos involucradas.

Creo que estos modelos femeninos dejaron en mí la rotunda sensación de que cualquier mujer puede emprender las tareas que les sean necesarias o atractivas, sin mediar límite alguno por su sexo. No fue el ambiente sociocultural de una época lo que más me confirmó tales certezas; creo que fue la atmósfera familiar que tan profundamente respiré en los años más entrañables de mi infancia la determinante en este sentir. “En tu casa, la figura masculina fue desplazada”, me dijo una vez Alfonso. No me enteré yo de cuándo pasó, ni de cómo, mi padre falleció y mi tío parecía muy en armonía con las mujeres que le rodeaban, pero creo que fue cierto tal desplazamiento en lo personal e íntimo de la existencia de cada hoja de ese trébol de mujeres.

Mis “madres” me impregnaron de mucha seguridad. De ellas tuve innumerables palabras de amor, de reconocimiento, de admiración. Diría yo que de manera exagerada. No faltaron las demandas de “párate derecha, te vamos a poner tirantes; ¡ay, qué desordenada eres!; ¿por qué otra vez los pantalones de mezclilla?”. También se sucedieron fuertes reprimendas, pero desde ellas nunca faltó el reconocimiento de muchas y distintas formas a mi persona, a mi manera de ser, a mis pequeños logros. En psicología del desarrollo, la atención materna, el calor, las caricias y la mirada dejan en el hijo, entre muchas cosas, la seguridad de sí mismo. En mi caso, me doy cuenta de que me dieron fuerza y, sí, seguridad. Lo señalo ahora porque creo que, aunque puede ser una consideración sabida y reconocida, no siempre sucede así.

DE LOS CUIDADOS FAMILIARES AL SISTEMA DE EDUCACIÓN LAICA, PÚBLICA Y GRATUITA

Yo he sostenido, a lo largo de mi vida, la certeza del valor de la educación y la necesidad inminente de que todo ser humano, hombre o mujer, alcanzara el beneficio de la educación. Esta postura era muy

coincidente con lo que yo solía escuchar en las pláticas familiares. Creo que tal certeza también se fortaleció en mi propia experiencia escolar, en la cual hube de enfrentar el desafío de ajustar mis sentidos de ser mujer a la sociedad mexicana de los años setenta. Yo que había crecido en un hogar donde tres mujeres –mi madre, mi tía y mi abuela– eran la autoridad absoluta de mi educación y de la dinámica cotidiana familiar, tenía hasta entonces elaborado un sentido de total comodidad sobre mi ser femenino, sentido que me vi en la necesidad de ajustar más tarde en el entorno escolar.

En ese entorno, familiar el radio estaba presente al despertar y a la hora de la comida, como telón de fondo de mi vida diurna y cotidiana en familia. La radionovela de la vida de Juanita Sánchez y después la de Chucho el Roto se escuchaban en la estación de la XEW, pero para ello no era necesario interrumpir la comida o los quehaceres necesarios para levantar la mesa y la cocina. Ya en la tarde, la TV sustituía a la radio, y ahora sí, mi abuela se instalaba en el sillón preferido, con el tejido de agujas entre las manos.

Después de estar al cuidado de las mujeres de mi hogar, de mi nana Juana y del jardín de niños, siempre estudié en escuelas de educación pública. Incluso en el año de residencia en Estados Unidos, entre 1964 y 1965.

Mi primaria, Luis González Obregón, ubicada en la calle de Obrero Mundial del entonces Distrito Federal, resultaba muy nacionalista. No era colegio de ningún santo o de apelativo noble o anglosajón, como los colegios Queen Mary, Williams, Instituto Rossy, ni tampoco Miguel Ángel o Simón Bolívar, adonde asistían algunas hijas de amistades de la familia y vecinas de mi colonia.

En mi escuela enseñaban en su mayoría maestras, desde aquéllas de edad muy avanzada que caminaban muy jorobaditas y con exceso de chapitas en su cara, otras de mediana edad y mucho peso con ropas oscuras, pelo estirado en un chongo y gesto comprensivo, pero de habla seria y contundente, hasta chicas de entre dieciocho y veintitantos años que eran muy arregladas a la moda a gogó, pero discretas, de modales amables y siempre perfumadas.

Tengo la sensación de que en mis salones de clase había hombres y mujeres en números muy similares. Los alumnos veníamos de los

alrededores de la escuela, la mayoría éramos habitantes de departamentos de edificios antiguos y modernos. También había niños de la ciudad perdida que estaba atrás, hacia el viaducto Miguel Alemán. Daniel, el niño más arregladito, bien portado y de buenas calificaciones, venía de ahí. Niñas y niños por igual corríamos en el patio, nos jaloneábamos y jugábamos fútbol dentro de los salones con las bancas volteadas, como si fueran porterías. Los niños varones llegaban a ser reprendidos con un pretendido jalón de patillas o una formación extra en el patio. Nunca vi a una niña en ese tipo de situación. Durante casi seis años, esta escuela me permitió crecer con seguridad en un ambiente tranquilo y confiable, hasta que los primeros años de la adolescencia me enfrenté a la necesidad de otra forma de relación y postura en lo femenino.

En el último grado escolar de la primaria, la maestra Elisa Molina Enríquez, una joven de diecinueve años, organizaba los viernes sociales. Podíamos ir sin uniforme y llevábamos comida para compartir.

“Es viernes social”, decía la maestra, yo vestía pantalón con un chalequito haciendo juego y camisa de manga larga; se me llamó a recoger tal vez mi boleta o mi diploma de cierre de cursos, y al caminar al frente y centro del salón, empezó alguien, algún niño, a chiflarme; se sumaron otros y terminó siendo un coro de chiflidos. No dije nada, nadie lo hizo, ni siquiera la maestra; regresé a mi asiento sin voltear a ver a nadie, bajé la cabeza, así me mantuve hasta que otro alumno pasó al frente. Después comimos en platos de cartón aquella ensalada rusa que me hizo mi tía, la gelatina que llevó Ofelia y unas galletas Ritz con paté. Me senté con las niñas y hablamos de muchas cosas, pero no de aquel incidente. Nadie comentó nada, ni las niñas, ni la maestra paró a los niños, ni yo misma pude expresarme de ninguna otra forma que no fuera agachar los hombros y mantener la vista baja.

Yo tenía once años y era la primera vez que me sucedía algo así, justo en el espacio donde yo siempre me había sentido segura y confiada. Me pregunté a mí misma sobre el motivo; no enseñaba las piernas, menos el busto, que no tenía entonces. ¿Cuál era la razón?

Me doy cuenta ahora de que en ese momento intentaba hacerme responsable a mí de alguna forma de ese evento. Ante ese tipo de escenas y otras mucho peores que se siguieron sucediendo en la calle, aprendí a caminar con garbo, con decisión por las calles, como si siempre

supiera a dónde iba, así estuviera perdida o desorientada en las calles de la ciudad. Siempre alerta, viendo a los ojos de forma desafiante, con la intención de prevenir cualquier amenaza; y si bien no evitaba los abusos, sí asumí la seguridad de responder, de enfrentarme e incluso de acertar un golpe, aunque hubiese que subirme de nuevo al camión en el que había yo recibido una ofensa. Pienso ahora que me comportaba de manera temeraria pero que, en ese tiempo, tal vez la sorpresa de otros ante mi reacción poco usual entre mujeres de la época me libró de situaciones más violentas.

LA NARRATIVA EN EL REALISMO MÁGICO. DEL PUPITRE A LA MESA DE TRABAJO

La secundaria no estuvo cerca de ser tan divertida como la primaria. Secundaria N.º 38 Josefa Ortiz de Domínguez, de “puras mujeres”, se solía decir en la colonia del Valle. A ella asistíamos niñas de la colonia Narvarte, Vértiz Narvarte y la del Valle. También estaban las Patiño, que llegaban desde Jardines del Pedregal. Las llevaba el padre, que era médico, y se regresaban en camión, igual que lo hacíamos todas. Ahí habíamos morenas, blancas, rubias, pelirrojas, altas, flacas, garbosas y jorobadas.

Otra vez la mayor parte de la planta docente eran maestras, de mediana y avanzada edad; la mayor parte profesionistas: físicas, químicas, matemáticas, biólogas, geógrafas, licenciadas en letras. Había menos maestros varones, destacaba entre ellos un abogado que había sido militar, y además de haber compuesto del himno de la escuela que cantábamos cada lunes, nos formaba y daba instrucciones del famoso paso redoblado, descanso y tomar distancia, con la exigencia de la precisión de movimientos, como si fuéramos reclutas. En esa escuela, las orientadoras y las prefectas se encargaban de la disciplina, pero todo el sistema funcionaba para mantener el orden. Cualquier paso en falso podía ser motivo de un reporte, y había quienes acumulaban los suficientes como para ser acreedoras para no recibir su “carta de buena conducta”, una constante amenaza, de la que ninguna estudiante sabía cuáles y cuántas consecuencias podría tener este acto que parecía tan intimidante.

En la escuela no se podía tener maquillado el rostro, ni las uñas esmaltadas, no se podía ir con el uniforme más arriba de la rodilla, no se recibía a las alumnas si los padres de familia no iban a la junta, no se les permitía ir al Burger Boy de la esquina, ni que llegaran novios o amigos a recogerlas a la puerta de la escuela... Me doy cuenta ahora de que eran mujeres, orientadoras, prefectas y maestras, muchas de trato amable pero disciplinario, y entre ellas el de la maestra de educación física, Lovatos, y el maestro Palacios, los encargados de mantener la rigidez en las relaciones escolares; un ambiente de dominio, con tratos enérgicos que incluso llegaban a ser amenazantes.

Pero quizá por ello las estudiantes nos dábamos la oportunidad de abrir rendijas pequeñas y grandes. Las chicas portaban un cinturón para levantar su uniforme al terminar las clases, llevaban su maquillaje en la bolsa y se arremolinaban frente a los espejos del baño antes de la salida. Yo cometía la grave infracción de leer con mi compañera Perla Parker a escondidas. Ambas éramos las últimas de dos filas contiguas de pupitres, y Perla llevaba los libros de su hermano, tomados por ella a escondidas.

Tocaba civismo, mientras una compañera leía el libro de texto y la maestra, que apenas cabía en la silla, cabeceaba recargando su mejilla sobre su mano. Perla me pasó el libro de Rulfo. Ella y yo teníamos el libro de civismo en la paleta de nuestro pupitre, y en las piernas los libros que en realidad leíamos agachadas, durante cuarenta y cinco minutos que duraba la clase. Casi de inmediato al comenzar la clase, nosotras empezamos a leer. Ambas en silencio. La clase entera en silencio, mientras sólo se escuchaba la voz de la chica lectora. Nadie nos volteaba a ver. Nosotras no nos volteábamos a ver. *¿No oyes ladrar los perros?* me tenía con los ojos pegados a la lectura. Qué angustia me producían los relatos aquellos que ya no eran los de fantasmas como en Comala, el pueblo de Pedro Páramo. Un pueblo triste y polvoriento como los que yo había recorrido en mis constantes viajes hacia el norte, cuando íbamos en coche mi mamá y yo. Antes de sonar la chicharra de la escuela, cerré el libro y volteé a ver a Perla, y ella siguió afanada con su lectura.

—Perla, Perla —le llamé quedito—. ¿Me podría llevar el libro a mi casa?

—No, mi hermano me mata si se da cuenta de que lo tomé. Lo seguimos leyendo la próxima clase. Bueno —se quedó pensando—, quédatelo por lo que resta del día. En el recreo guardas el libro bajo el pupitre y me lo das hasta que salgamos.

Creo que ahí aprendí a tener cierta velocidad de lectura. Entre los descansos de diez minutos de cambio de profesor, yo sacaba el libro en turno de debajo de mi pupitre. Así conocí la prosa más impactante que jamás haya leído. Pero hubo más, Arcadio, Úrsula, Melquiades, sus historias sí me parecían más incomprensibles pero muy atrayentes. En los cuentos de García Márquez, entre ellos conocí a Felipa y a Eréndira y su malvada abuela, cuyas vidas me conmovieron, convencida de que tanta maldad no era posible más que en un cuento. *Balún Canán* me regresaba un poco de paz, quizá por la forma tan bella en que me parecía escrita. En *La ciudad y los perros* no admitía crueldad de los perros, pero me estremecía la violencia humana. Los autores de esas obras a mis doce años poco significaban para mí, eran las historias que narraban, la increíble forma de contar.

Yo leía durante cuarenta y cinco deliciosos minutos que duraba la clase, pero pensaba en estas lecturas en soledad, con la sensación de que tal vez esos eran libros algo así como prohibidos, quizá porque Perla había de extraerlos a hurtadillas de la biblioteca de su hermano, y nosotras los leíamos de la misma forma.

Hasta que, por fin, un día apareció en mi casa el libro aquel que tenía una mujer, seguro viuda, sentada en una silla del rincón. Hasta que por fin también leí una vaga nota, o más bien hice una lectura vaga que decía algo sobre los cuentos de Rulfo y *¿No oyes ladrar los perros?* Entonces mi sentimiento fue parecido al alivio, como si a esas obras se les hubiera liberado de algo así, como de ser literatura profana. Creo que fue en el *Excelsior*, el periódico de lectura en mi casa, en el que se mencionaba aquel cuento y otras cosas sobre *Pedro Páramo* también.

Así me inicié en la lectura de la narrativa que más me ha conmovido en la vida. Eran ventanas al mismo mundo en que vivía, pero que yo desconocía. Así se me abrió para mí un universo de lecturas en verdad estremecedoras, porque la sugerencia de mi tía de leer *Mujercitas* nunca me terminó de interesar.

Como una gran bocanada de aire fresco fue ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, un bachillerato de la UNAM que dio inicio en 1972, pero diferente a las antiguas preparatorias universitarias. El CCH estaba más orientado al acercamiento de las humanidades y de las ciencias experimentales, con la pretensión de impulsar la participación *activa* del estudiante. Casi una liberación. Por primera vez, creo que había más hombres que mujeres como docentes. Jóvenes recién egresados de la universidad, con experiencia de fuerte activismo estudiantil. Docentes dispuestos a ensayar nuevas formas de enseñanza, a sentarse cerca de una, en esas largas mesas que nada tenían que ver con el pupitre individual de la secundaria. Estos profesores usaban las mismas palabras que nosotros, incluidas las groserías. Eran sesiones de intercambio, de diálogo y hasta de debate entre pares y con los profes, a quienes siempre llamábamos por su nombre de pila y quienes también se referían a ti por tu nombre y no por tu apellido o número de lista. Pero además de ello, parecía haber espacio para la escucha, no sólo de las respuestas correctas, sino de las opiniones de quienes éramos estudiantes, y recuerdo que, ante tal situación, algunos compañeros enmudecían al tiempo que abrían unos enormes ojos como platos, por la novedad de ser llamados a opinar.

Para mí, estos cambios supusieron la elaboración de sentidos propios sobre la educación escolarizada en la que yo estaba involucrada. Ya no se trataba de divertirse en la socialización escolar, de atender una clase, de acercarte casi de manera secreta a nuevas lecturas: Quiroga, Ibargüengoitia, Huerta, Poniatowska, Roa Bastos. Ahora los autores eran ubicados en su tiempo y había apoyos para la interpretación de sus obras y un espacio de discusión. Así, *El Quijote* no sólo era la expresión de un mundo ideal y otro real, como lo había sugerido la maestra de la secundaria, ahora se trataba de encontrar las condiciones sociales que reflejaban la obra y los poderes instalados, como los de la Iglesia y la referencia al Medioevo. Tampoco *Bola de Sebo* era el cuento donde una mujer migraba en la guerra, una discusión ética entraba de por medio.

El ambiente no parecía escolar: mesas de trabajo en lugar de pupitres. Ahora entiendo más a esa época como de crecimiento intelectual y creo que, al menos yo, hube de compartir con los profes un tiempo de exploración sobre el conocimiento del método experimental, una

extraña combinación de la dialéctica marxista, que parecía mejor explicada en la historia, la literatura, las humanidades y la apelación al método científico, del Mario Bunge de aquella época.

Entramos a esa aula larga, de forma rectangular, y nos sentamos en una disposición de mesas alargadas y sillas alrededor de las ventanas, las cuales formaban un gran rectángulo al centro del aula, de manera que todos podíamos vernos de frente. Los más audaces de nosotros prefirieron sentarse en medio del salón, desesperados por encontrar la solución para el problema de geometría euclidiana de nuestro libro que, según Silvestre, el maestro, era texto de niños de secundaria en la URSS. Javier, Patotas, como le decíamos, se mantenía de pie al final de todo el salón, mostraba su cara pícara con leve sonrisa, siendo retenido con nuestros gritos de ¡no! ¡él, no!, mientras a él se le veía ansioso por pasar al pizarrón a resolver el problema. Silvestre nos daba un punto por cada problema que resolviéramos en el pizarrón. Javier llevaba seis puntos, y si volvía a pasar, subía la escala de calificación.

Elizabeth presentó una fórmula para resolver el problema. Silvestre le contestó, después de meditar un poco en esa solución: “La fórmula está bien, pero no es la respuesta correcta”. “¿Cómo?”, preguntó Elizabeth. “Es como si mataras un mosquito con un cañón. Hay una respuesta más conveniente”. Todos nos desinflamamos, habíamos escuchado previamente la construcción de Elizabeth para el problema y pensábamos que al fin estábamos a la altura de los alumnos de secundaria de la URSS. Entonces, no lo podíamos evitar, Javier se paró, y en estilo triunfal trazó una línea recta entre los dos puntos, que según Silvestre sí se podía hacer, a pesar de que el problema suponía la presencia de un río entre ambos puntos.

Con ese tipo de ejercicios de aprendizaje los alumnos nos empezamos a entrenar no sólo en la escucha, sino también en la argumentación oral, en el diálogo y el debate, y en la contrargumentación.

Recuerdo al maestro de historia explicarnos cómo todo está en cambio y movimiento. Así hizo referencia al cerro que se podía observar desde el aula. “Ustedes ahora pueden ver que ese cerro no cambia, pero en veinte años va a cambiar. Si le toman una foto ahora y luego en veinte años, ese cerro no será igual”. Pero hubo más, había ahí en esas aulas más de una respuesta, había otras verdades, como una revolución

interrumpida, una teoría de la evolución y el origen de la vida explicado por Oparin, como una geografía que no sólo era física, sino humana, pero también estaba el valor absoluto ubicado en el plano cartesiano y las reglas precisas del álgebra y los entuertos de la geometría euclidiana.

Un ejercicio de intercambio oral y debate que reproducimos en los patios, las cafeterías, las sobremesas. He de reconocer en el CCH una época de bastante camaradería entre los estudiantes, un trato amable y solidario entre hombres y mujeres. Si bien apareció en ese entonces mi primera decepción amorosa, tenía yo bastante soltura en las relaciones estudiantiles. El ambiente era cómodo y seguro para el estudio y la fiesta.

Un sentido educativo más poderoso afloró para mí en los últimos semestres. Mis amistades más entrañables de la época ya no estuvieron conmigo, pero el acercamiento a la psicología fue determinante para elegir mi futura profesión. La academia de esa asignatura debió ser muy activa, dinámica y comprometida. Los estudiantes empezamos a leer a Piaget, a Wallon, a Aníbal Ponce, a conocer de Ivan Illich,³ con materiales que la propia academia reproducía dentro del CCH. Una especie de cuadernillos que comprábamos a bajo costo dentro del plantel. Con esos contenidos, encontré un cruce de temas psicológicos, de desarrollo humano y educativo que parecían sostener mi interés por la educación. No puedo dejar de reconocer que Felipe Flores, mi maestro en psicología, nos asombró con su estilo, con su alta demanda para el estudio, con la gran cantidad de conocimiento que nos compartía, con sus formas nada convencionales de llevar la clase, y bueno, sí, desde la admiración como un gran ingrediente para yo elegir, a mis diecisiete años, formarme en la carrera de psicología de la UNAM.

³ Jean Piaget, biólogo suizo de origen, con aportes sustanciales a la psicología del desarrollo y la cognición humana desde la psicología genética. Henri Wallon, psicólogo francés con aportes a la teoría del desarrollo humano y de las emociones. Aníbal Ponce, profesor y psicólogo argentino que realiza contribuciones desde el marxismo sobre educación. Ivan Illich, pensador austriaco, crítico a los sistemas educativos y médicos, y en general, a la cultura contemporánea.

EL MÉTODO CLÍNICO EXPERIMENTAL, UN REFERENTE PARA LA INTERACCIÓN DIALÓGICA

Yo estudié psicología; un espíritu de rebeldía, de insatisfacción sobre la facultad de la que egresé y mi interés específico por la educación, me llevaba a presentarme no como psicóloga, sino como estudiosa de la psicología. En la época de mi formación en psicología dentro de la UNAM, encuentro mi primer entrenamiento en interacción oral con sujetos de investigación. La psicología clínica me aportó los primeros elementos generales para considerar en el desarrollo de las entrevistas clínicas; uno de ellos, lograr el establecimiento del *rapport*. De la psicología cognitiva de Jean Piaget aprendí la primera herramienta específica de trabajo con niños, el método clínico experimental. El lenguaje de los niños indiscutiblemente era la ventana para conocer el estadio de desarrollo cognitivo del menor, siempre y cuando se interactuara con el niño, yo diría ahora, siempre que se lograra un diálogo con el niño, a partir de usar las formas orales con las cuales él decidirá nombrar a los objetos y situaciones experimentales en las que se ubicaba: “¿Qué ves aquí?, ¿cómo ves esta varita en relación con los demás?”. Así, Piaget generó una forma de indagación sobre la constancia cognitiva de la forma, el número y las relaciones entre objetos, y abrió el estrecho panorama de la psicología conductual, la cual sólo reconocía como legítimo objeto de estudio a la conducta, y además la conducta que fuera observable. En esa misma época afiancé mis conocimientos sobre psicología histórico-cultural con Vigotsky y Luria, y conocí sobre la propuesta soviética de la psicología de la conciencia. El sujeto inmerso en un contexto sociocultural fue un anclaje para mí, frente a las apuestas del entonces análisis experimental de la conducta y la posterior corriente del procesamiento humano de información.

En la Facultad de Psicología, el grupo de estudiantes activistas con el que yo participé estaba conformado por jóvenes egresados del mismo Colegio de Ciencia y Humanidades en el que yo estudié. Ellos habían salido del CCH una generación antes que yo y se habían organizado para, entre muchas cosas, retomar la línea de imprimir materiales de autores de la psicología contemporánea que no estaban incluidos en el plan de estudios de la facultad. Así imprimieron los trabajos de Rubenstein,

Vigotsky, Luria y Wallon.⁴ Además de que solíamos adquirir y comentar los textos de reciente impresión de la psicología y la educación. Así, entre marchas, pintas, asambleas y largas reuniones grupales, se sostenía una discusión constante sobre otras perspectivas psicológicas en un afán de responder el ¿investigar para qué? Y de salir de las prácticas psicológicas con ratas en los laboratorios de la facultad.

Creo que la huelga,⁵ previa a mi ingreso a la facultad, había dejado un ambiente un tanto triste y ríspido en la vida de la comunidad estudiantil de psicología. Los grupos de activistas estaban divididos, y una sensación de derrota se respiraba suavemente en el ambiente.

En esa época no tuve la misma percepción de comodidad en las relaciones entre hombres y mujeres que había sentido en el CCH. Si bien estas relaciones eran amables e incluso había formas atentas y cuidadosas de los hombres hacia las mujeres, la participación política estudiantil tenía muy por delante la voz masculina en todos los grupos universitarios con los que entré en contacto. El estilo masculino dominante parece que se entrenaba a esas edades con, por ejemplo, la comunicación de albures sólo entre *los compañeros*, aun cuando estábamos presentes las compañeras. Las decisiones parecían naturalmente pertenecer a estos mismos compañeros. Yo diría que a veces hasta las ideas para la acción emanaban primordialmente de la línea masculina. He de decir que, así como sucedía en la esfera la participación estudiantil, también pasaba en el ámbito académico. En todo ello, las mujeres que teníamos participación nunca nos manifestábamos incómodas, parecía que asumíamos los estilos prevalecientes, de roles diferenciados, sin gran dificultad.

⁴ Serguei Rubenstein, psicólogo y filósofo soviético que realizó aportes a la psicología y la pedagogía desde los estudios pavlovianos. Lev Vigotski, Alexander Luria y Alexei Leontiev, psicólogos de la escuela soviética, con aportes a la psicología histórico-cultural y a la teoría de la actividad.

⁵ La Facultad de Psicología de la UNAM vivió una huelga de seis meses en el año de 1977. Muchos grupos estudiantiles de esa época tuvieron una participación activa en ese movimiento.

POSGRADO EN EDUCACIÓN, DIALOGAR DESDE LA ENTREVISTA

Desde los años noventa en México, mi formación para la investigación educativa ya consideraba las metodologías cualitativas. La etnografía educativa había logrado instalarse como una forma legítima de hacer investigación. Al lado de ella se contaban las herramientas de la observación, la entrevista, la historia oral y las biografías. Reposicionando el valor del sujeto (Crozzi, 1990) y su experiencia en el escenario educativo. Así, otras formas de registrar y comprender parecían posibles. Desde estas perspectivas, en los años noventa se abrían posibilidades para que la investigación atendiera y comprendiera mejor las enormes desigualdades educativas persistentes en México a más de setenta años de educación pública y de treinta de la institucionalización de la investigación educativa.

Mi posterior acercamiento a la investigación de poblaciones escolares de comunidades rurales, inmersas en contextos de diversidad cultural, me requirió ampliar más aún la mirada hacia el relato, la historia de vida, la narrativa no sólo oral, sino también en la imagen, en el cuento y en la tradición oral, y apoyarme en un diálogo constante para participar y colaborar con otros.

Después del titularme de la licenciatura en 1987, ingresé a la maestría en investigación educativa, en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. De nuevo, en este espacio escolarizado, la mayor parte de la docencia la impartían mujeres, que además eran autoras de muchas de nuestras lecturas de formación, de manera que el trato femenino se colaba en la atmósfera, y sin embargo, había rigor, protocolo, sobriedad; si bien asimismo se escuchaban sonoras voces masculinas que llegaban a ser estruendosas, dominaban los lenguajes con la mirada femenina, el tacto o delicadeza para el señalamiento, la observación o la corrección. Incluso podría identificar ahí un afán de cuidado y seguimiento materno y parental para con los estudiantes, que también surtía el efecto en el cuidado que poníamos los alumnos en nuestra expresión oral y escrita ante los docentes.

El proyecto de tesis me llevó a realizar varias entrevistas con actores relevantes de la educación y de la investigación educativa en México.

La propuesta de María de Ibarrola para mi proyecto de maestría, como asesora de tesis, fue sobre la institucionalización de la investigación educativa en México. Ella, una socióloga, con maestría en Canadá, doctorada en el DIE pocos años antes de mi ingreso a la maestría, inició su labor de investigadora con Pablo Latapí, en el Centro de Estudios Educativos, y ella tenía ya para los años noventa una amplia y reconocida trayectoria de investigación. Desde su trayectoria, experiencia y relaciones, me dirigió dos tesis, una de maestría y otra de doctorado. Todavía me asombra que me enviara con sus contactos académicos a iniciar mi trabajo de realización de entrevistas. Para el caso de la tesis de maestría, me envió con Pablo Latapí, Fernando Solana, Roger Díaz de Cossío, Raquel Glazman, Henrique González Casanova, Elsie Rockwell, Antonia Candela, Silvia Schmelkes, José Manuel Gutiérrez Vázquez. Cuando estaba en mi proyecto doctoral, ella me abrió las puertas para visitar a Manuel Ortega, a Manuel Méndez Nonell; yo en el doctorado ya fui activa buscadora de los investigadores y empresarios que me permitieran entender las relaciones de vinculación institucional del CINVESTAV con la empresa.

La mayoría de los entrevistados en ambas investigaciones no sólo hablaron de los proyectos institucionales y de la investigación educativa. También lo hicieron sobre sus motivaciones, intereses y proyectos de vida.

En la época de maestría, con el proyecto de tesis que abracé, yo escuchaba la narrativa de impulsores y gestores de instituciones y de quienes pertenecieron a la generación del 68 en México y se instalaron en la práctica de la investigación educativa en el país, como una opción profesional, sí, pero también como una opción de vida que permitiera cambiar modelos tradicionales en la educación.

Con esa tesis también sistematicé conocimiento sobre la política educativa de los años setenta, y de ahí tuve acceso a la comprensión de la dinámica educativa, de la cual yo misma había sido un sujeto y a la vez objeto de política educativa nacional.

Sucede que la referida *crisis educativa* que aludía Jesús Palacios (1980) para el caso de Europa de la posguerra, parecía tener un correlato mexicano en los años setenta. El presidente de la república en 1968, Gustavo Díaz Ordaz, encontró así la fórmula ante la responsabilidad del crimen de estado que él encabezó en octubre de ese mismo año.

Lo identificó como crisis educativa. Esa fórmula de expansión y crecimiento educativo que la UNESCO había lanzado años atrás para todos los países fue también una importante alusión o soporte para la reforma educativa de los años setenta en México, estrategia política que le permitió a Luis Echeverría acercarse al sector universitario e intelectual del país mientras él fue presidente de la república.

Después de que Díaz Ordaz (1964-1970) había constreñido el apoyo económico para la educación, sobre todo de nivel superior, cuando Luis Echeverría (1970-1976) asciende al poder, de nuevo fluyeron los recursos para este sector. El interés político por la educación aparecía en los discursos de la época, junto con un llamado a la sociedad para impulsar el desarrollo económico del país mediante la inversión educativa. Parecía retomarse el llamado de la política internacional de impulso a la educación de la posguerra, que ya se había instalado en México en el sexenio presidencial de López Mateos (1958-1964), con Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública, quien también fue director general de la UNESCO.

En la revisión de estas políticas, que hube de realizar para mi tesis de maestría, yo me reconocí como producto del plan educativo de once años, de la época de Torres Bodet y como beneficiara de la reforma educativa de los años setenta.

De manera que la década de los setenta fue de un crecimiento institucional educativo sin precedentes, y como lo dije en aquella tesis de maestría, se creó un fructífero escenario de trabajo para la investigación educativa en México.

En lo que a mí respecta, tengo la creencia de que este ambiente tan optimista sobre la educación y de tanto impulso al crecimiento del sector educativo mexicano se trasminó hasta las convicciones de mi ambiente familiar, en el que yo adquirí o construí aquella certeza sobre el indudable gran valor de la educación.

Sin embargo, para los años ochenta la educación ya no alcanzó a ver la tierra prometida tan anunciada en la década anterior. Las crisis económicas del 83, 84, 85, 86... limitó los recursos disponibles para la educación, congeló plazas en las universidades, los salarios docentes de todos los niveles se desplomaron, y a esa época se le caracterizó como la

década perdida, por Olac Fuentes Molinar, quien en ese entonces había sido un intelectual crítico del sistema educativo nacional.

Para los años noventa, el Fondo Monetario Internacional había salido a la palestra para salvar económicamente al país, con el flujo de cuantiosos préstamos que prometían dinamizar la economía nacional mediante la aplicación de políticas de recorte público.

En esa época yo ya era estudiante del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, yo realizaba mis estudios de maestría cuando Fuentes Molinar era un personaje de la política educativa oficial, como subsecretario de Educación Básica. También en esos momentos la fuerte movilización magisterial por demanda salarial y democratización sindical se había controlado políticamente con un programa de estímulos económicos que se llamó carrera magisterial; el charrismo sindical se reestrenaba con la cara de una mujer como secretaria general, una maestra chiapaneca, Elba Esther Gordillo. La equidad educativa había sustituido al discurso de la igualdad educativa, las instituciones normalistas que empezaron a ser desmanteladas en los años ochenta, con Reyes Heróles como titular de la Secretaría de Educación Pública (1982-1985), siguieron siendo arrinconadas por la política federal. El fantasma de la evaluación empezó a recorrer todos los rincones del sistema con la final intención de justificar la repartición, cada vez más desigual, de los recursos y de la infraestructura educativa. Para la obtención de recursos en educación, se requirió del concurso de las instituciones, y sobre todo, se impulsó la competencia desmedida entre los investigadores en el ámbito nacional y dentro de las instituciones; todo ello, en el marco de una política gubernamental de “modernización educativa”.

La educación para todos y la garantía de acceso a ella empezó a desaparecer de los discursos oficiales, y creo también que del imaginario colectivo del entorno académico.

Mientras tanto, yo me ocupaba en mi investigación de un relato más gratificante sobre los años de crecimiento y expansión educativa.

En ese escenario cursé yo largos años de maestría (1992-1996), cuando todavía no estaba la guadaña del Conacyt para que los estudiantes terminaran sus estudios en dos años, aunque tampoco las becas de ese entonces permitían a los estudiantes sostenerse sin alguna entrada

adicional. Los años de mi maestría transcurrieron con un cuidadoso, cercano y constante trabajo de asesoría por parte de María, mi asesora, sobre todo con la revisión de mis avances por escrito.

CULTIVAR LA ATENCIÓN MUTUA

Llegué al número 228 de la calle Mier y Pesado, en la colonia del Valle, la Fundación SNTE para el maestro. El aspecto por fuera del lugar era el de una casa grande. En la puerta estaba don Diego, el mismo vigilante del DIE, un personaje mayor, de pelo entrecano, estatura media y aspecto campesino, quien siempre la recibía a una con un cordial saludo y una breve plática

—Ya andamos por acá, maestra. La doctora me invitó a trabajar aquí, a estas oficinas del sindicato, en las tardes y como ya no tengo a mi señora, ¿para qué me quedo a tristear en la casa?

Serían casi las cuatro de la tarde, así que María debió de regresar temprano de su casa para atenderme. A ella le gustaba comer en su casa. “Intercalar trabajo con descanso. Trabajar durante la mañana, luego comer y descansar para regresar al trabajo”, solía decir María.

Dentro de la casa, ahora oficina de la Fundación SNTE, se notaban grandes modificaciones a los espacios. La escalera que conducía a la planta superior ya no me pareció tan pesada de subir como cuando tenía siete meses de embarazo y casi doce kilos de más de peso para ese momento. Me dejé caer en uno de los sillones de la sala de espera, cuyo piso estaba alfombrado. Saqué el libro de Roderic Camp y empecé a leer. El lugar estaba vacío, no había personal, así que aproveché el tiempo para lo que con dificultad podía realizar en casa, leer en un espacio silencioso. Breve tiempo después, sentí la presencia de María a mi espalda, sin haberla escuchado llegar.

—Hola, María. ¿Cómo estás?

—Con bastante trabajo, estamos organizando el congreso y todavía tenemos pendientes... Me preocupa que el equipo todavía esté con tantas cargas de trabajo. ¿Cómo está la bebé?

—Muy bien, gracias por el regalito. Pronto le quedará el overol, está muy coqueto.

Se sentaba en su escritorio frente a mí, y leía en silencio. Yo observaba el espacio, el librero alto de atrás, los grandes ventanales.

—Mira, María. Ahí va un camino de hormigas en el escritorio.

—Sí, ya me acostumbré a convivir con ellas —y sin distraer la mirada, seguía con su lectura.

Después de un tiempo me invitó a seguirla al espacio de cafetería que tenía a un lado de su despacho. Tomó dos vasos de vidrio para servirnos agua.

—No entiendo por qué ponen los vasos boca abajo —dijo María.

—Por las moscas —contesté yo, que había vivido en un fraccionamiento en el que salían a pastar las vacas.

—Ya ni hay moscas, yo creo que ya se extinguieron.

Pues sí, en esa zona de la ciudad seguro que no las había.

—Espero no esté caliente. Agua caliente para tomar, ¡agh, qué horror!

Siguió leyendo y corrigiendo la escritura, y mientras tanto leía mis trabajos, marcaba con rojo y decía: “Aquí se acabó la oración, punto, RIP”, y ponía una crucecita. Mis textos quedaban todos marcados de rojo.

Después de la lectura de ese primer texto mío, empezó ella a rememorar.

Al regresar de Alemania... “¿cómo te fue?”, me preguntó Pablo. “Me fue tan bien que me voy a casar y empecé a contarle mis planes”; “pues felicidades”, me dijo y luego me comunicó que yo ya no trabajaría ahí, así, sin más explicación... pero entonces ¿cómo me voy a casar si no tengo trabajo? Yo no lo podía creer, hablé con otro colega y me aconsejaba demandar... pero no lo quise hacer, preferí conservar su amistad y yo me fui a trabajar en el único lugar en el que había trabajo en ese momento, en el Comité Olímpico Cultural.

El timbre del teléfono interrumpió el relato de María, la oficina había reanudado labores vespertinas. Ella contestó el teléfono y pidió que pasara alguien a verla.

—A ver, tienes que estar el viernes a las doce del día. Ah, entonces hay vuelos desde temprano, no necesitas salir desde el día anterior. ¿Puedes regresar al día siguiente, no? Con una noche que te quedes, en lugar de tres.

—Sí, María, está bien —contestó su interlocutor.

Unas cuantas palabras más, y salió del lugar aquel miembro del equipo de trabajo de la Fundación SNTE. Yo no moví ni una pestaña, pero permanecí viendo el exterior por el enorme ventanal, intentando no incomodar con mi presencia las puntualizaciones organizativas de María.

Vuelta entonces a la lectura ya sobre la parte de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

—No entendí bien qué pasó. Simplemente nos fuimos saliendo de la comisión. Yo tuve que irme cuando despidieron a mi asistente; fue mi forma de reaccionar, no iba a permitir que todo siguiera como si no pasara nada... Después me he preguntado ¿qué pasó con el equipo de la comisión?... Yo acepté la invitación de Olac para irme al DIE..., así que no me detuve mucho a pensar qué estaba sucediendo en la comisión... Veo que tampoco Enrique te contó al respecto.

Más adelante, apenas estaba esbozado en mi texto, hasta ese momento, el tema del Departamento de Investigaciones Educativas.

—Entonces yo, ya como jefa del departamento, me vi ante la necesidad de fortalecerlo institucionalmente. No pensaba que tuviéramos las fuerzas suficientes de abrir otro espacio del DIE fuera de la ciudad, como lo quería Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Yo quise concentrar las fuerzas en lo que ya teníamos, y ahora un poco me arrepiento, ahora lo veo de otra forma. Creo que pude haber intentado otra negociación, pero en ese momento mi prioridad era fortalecer al departamento.

—Bueno, por hoy ya está. Me avisas cuando tengas las correcciones, y te doy otra cita —con palabras del estilo solían terminarse las asesorías.

Bajé casi corriendo las escaleras, y al salir de la casa me topé con que mi carro estaba bloqueado con otra larga fila de coches al lado de los que estábamos bien estacionados a la orilla de la banqueta.

—Dieguito, no puedo salir. Mi carro está encerrado entre muchos otros.

—Ay, maestra. Deje voy a llamarle al cuidador. Son los carros de los que vienen a esa escuela, en la noche hacen un estacionamiento de doble fila.

Crucé la calle y hablé con el portero de la escuela privada. Lo vi llamar a alguien con su radio, y me dijo que en unos minutos se resolvería. Regresé corriendo a ver si ya estaba el cuidacoches. Ya era noche, mi

blusa estaba húmeda de leche, los protectores ya no fueron suficientes. Era hora de amamantar.

Despejaron rapidísimo la hilera de coches, y así logré sacar mi Volkswagen rojo. De la colonia del Valle al fraccionamiento Villa Quietud, donde yo vivía, no fue menos de una hora de recorrido por el tránsito citadino. Yo no tenía radio en mi carro, así que trataba de cantar para aminorar mi impaciencia; sólo venían a mí canciones de cuna.

Cuando llegué a casa, David cargaba a Gala, que se veía muy inquieta, mientras Montse ya tenía puesta su pijama y brincaba alrededor de David y Gala.

—Oye, tengo cinco horas que llegué y que no puedo hacer nada más que cuidar a las niñas —dijo David al verme llegar.

—Sí, pero no me fui de paseo ni a divertirme; yo me quedo todos los días sola a cuidarlas en las tardes, y no te digo nada. —Quedó boquiabierto y se puso a jugar con Montse mientras yo amamantaba a la bebé.

Era la primera vez, de las decenas de veces, que David se quedaría a cuidar solo a mis dos hijas. Nos estrenábamos ambos en el cuidado compartido, que sería tan habitual durante los varios años que duró la crianza de las hijas.

La asesoría de María de esa tarde había dejado en mí impresiones diferentes sobre la labor profesional de una investigadora, la institucionalización de la investigación educativa en México y una mujer, madre de familia, autoridad académica y digamos que funcionaria también. Casi todas mis entrevistadas mujeres estaban más prestas a hablar de sus experiencias personales en sus inicios como investigadoras, de sus conflictos académicos y de vida. En el caso de María fue así, pero en ella, tal vez porque no se trató de una sola entrevista, tal vez por la revisión periódica de mi escritura, ella además recordaba y reinterpretaba sus vivencias. Así, con una paciente lectura se me fue asesorando con intercambios de experiencias personales de María, de cuando ella había trabajado en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM en los años setenta, y antes a finales de los años sesenta en el Centro de Estudios Educativos, de sus relaciones laborales, sus desafíos en la organización institucional.

Ahí estaba yo, con la escucha más cuidadosa que podía, con un intercambio, un diálogo sobre el tema de nuestro interés. Estaba ahí

María compartiéndome las reflexiones que se hacía sobre su pasado y me daba cuenta, ahora lo veo, de que en el relato que María iba hilvanando se sucedían nuevas preguntas y nuevas comprensiones para ella misma, cuando ella decía cosas como: “Yo no lo podía creer. Tal vez yo pretendí... ahora entiendo que... me vi en la situación de decidir...”. Pienso ahora que en esos relatos tenía lugar la elaboración de nuevos sentidos o reelaboraciones de sentidos y, por parte de ambas, la profundización de conocimientos. Había ahí entonces lo que Connely y Clandini (1995) reconocen como comunidad de atención mutua. Un ángulo que actualmente reviso con mis alumnos de posgrado y que puedo traer a cuenta en relación con el recuerdo de aquellas breves remembranzas; la narración permite reexplicaciones de los recuerdos, de la memoria, y esto puede convertirse en vetas de análisis para la investigación narrativa.

Muy cerca de todo ello, de esos ricos y asombrosos intercambios con mi asesora, tenía lugar la corrección de la redacción, párrafo por párrafo, apartado por apartado, y sobre la integración misma de todo el texto. En todo esto, ella también me permitía ver cómo organizaba su vida profesional de investigación y docencia con su vida familiar para lograr atender un cargo de autoridad en distintos niveles de gestión.

María misma fue mi asesora de doctorado. Me invitó, y después de varios devaneos de mi parte para considerar un posible tema de investigación, la vinculación institucional del CINVESTAV.

Dos líneas de pensamiento se arraigaron mucho en el transcurso de mi investigación de doctorado. La presencia de distintos actores y tipos y procesos de producción de conocimiento, y la configuración de redes de investigación. El tema de la institucionalización académica dejó una buena plataforma para entender mejor las configuraciones de relaciones en red.

Dichos temas han seguido siendo parte de mis intereses, y en ese andar de trabajo de investigación es que me vinculé con colegas nacionales y con uno que otro extranjero.

ENLAZAR CON LA EDUCACIÓN BÁSICA

Después de haber pasado varios años en el rastreo de relaciones entre diferentes investigadores con diversos actores; después de reconstruir el camino de sus proyectos profesionales y de vida, y de su confluencia en sus respectivas instituciones, seguí en el camino de tratar de entender las relaciones que los académicos impulsaron, fuera del entorno académico, para desarrollar proyectos institucionales de investigación. Así aparecieron actores diversos, quienes parecían indispensables para, por ejemplo, la producción de innovaciones tecnológicas. Respecto de ello, me he maravillado con el gran valor de los conocimientos tácitos e implícitos, del reconocimiento al papel de los saberes y de las diferentes formas de producir conocimiento. Llegué a apreciar y revalorar lo que fuera de los centros académicos se genera, prevalece y persiste como saberes, conocimientos, creencias, prácticas, y todo ello, dentro y a través de distintas culturas.

Al respecto de esto, me es posible decir que empecé a recordar, reconocer y recuperar el valor de la cultura en la conformación de la cognición, de lo que había aprendido de la perspectiva histórico cultural de Vigotsky (1978) y Luria (1980).

En 2006, tuve una breve participación de asesoría en la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP, en la cual hube de leer y releer convocatorias y términos de referencia para proyectos de investigación con financiamiento del Conacyt. La preocupación que animaba el interés de dicha convocatoria era promover la hasta entonces insuficiente investigación sobre la educación primaria, rural, indígena y la educación no formal en México. Una preocupación presente en las oficinas de la SEB se expresaba en la pregunta de cómo acercar los intereses de los investigadores con las necesidades apremiantes del sector educativo en este nivel, a decir de Francisco Paredes y Cristina Ramírez.

Así que, después de más de treinta años de investigación educativa en México, no había suficiente atención para las necesidades apremiantes del sector, por lo que, después de sexenio y medio de que Olac Fuentes Molinar estuviese al frente de la SEB (1992-2001), y con ello dirigiera a profesionales en la investigación educativa, todavía prevalecieran fuertes

carencias en las escuelas, bajos índices de cobertura y de permanencia escolar en la educación básica.

Durante la década de los noventa e inicios del siglo XXI, estuve yo siendo testigo y enfrentando las tendencias políticas de una época de marcada profesionalización del campo de la investigación educativa. Un inicial impulso en ello, como bien me hace recordar Susan Street, fue la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, organizado por Pablo Latapí en 1982. Más adelante, los investigadores educativos en México se iban convirtiendo en miembros del Sistema Nacional de Investigadores, se habían multiplicado las propuestas de programas de doctorado en educación en todo el país, habían fluido las becas para la formación de posgraduados, la descentralización de los investigadores y las IES especializadas en educación habían avanzado, y por otro lado, la escuela pública primaria, origen del impulso a la investigación educativa, se había estancado, o peor aún, gracias a las mediciones estandarizadas internacionales de pruebas como PISA, se había desbarrancado, por decir lo menos. No sólo eran preguntas las que se generaban en mis pensamientos, sino que también se convirtió en un notable desasosiego e incomodidad personal. Redactaba aquella convocatoria de la SEB para promover la investigación educativa en temas de desigualdad, migración infantil, mediciones en educación básica, deserción y abandono escolar, formación docente, mientras yo estaba inmersa en temas de institucionalización de la investigación educativa en México y sus investigadores consolidados, así como sobre las formas de organización científica contemporánea. Esto de algún modo cuestionaba el sentido de mi labor como investigadora.

Si estaba convencida de que la producción de conocimiento no era nada más cuestión de las comunidades académicas y de la organización institucional, sí sabía del valor de los conocimientos tácitos y cotidianos, del peso de la cultura en la producción y reproducción de significados; ¿qué o cómo podría yo investigar para la educación básica? “Relatos de vida productiva en torno al maíz” fue el título de un proyecto de investigación con el cual me aboqué a trabajar con conocimientos comunitarios en una escuela primaria de zona rural.

UNA DE LAS PAUSAS

Después de unos días de ausencia, aquí estoy de regreso a escribir. Regresar de vacaciones, retomar la rutina, atender imprevistos de salud; los infaltables, por desgracia, desencuentros familiares. Porque igual que me ha pasado en mi vida profesional como investigadora, hay que combinar la reflexión y la necesaria talacha de la investigación con otras mil actividades. El mandado, las juntas escolares, la docencia y las asesorías, la compañía a hospitales con mis madres enfermas, los cambios de casa y de lugar de residencia, la organización de reuniones familiares, las fiestas infantiles y todo lo que acompaña la propia vida. Así que esta autoetnografía se ha realizado en las salas de espera del aeropuerto, cuando espero mi cita médica, en la fila de espera del banco –porque prefiero pagar mis cuentas en caja–, en las noches de insomnio, en los largos recorridos de carretera cuando yo no soy el chofer.

Permítanme compartirles cómo y qué estuvo presente en la acción misma de realización de este relato. Después de algunas notas breves y aisladas en cuadernos y agendas y papelitos sueltos, después de algunos desvelos que sirvieron para organizar recuerdos, la primera versión de esta escritura, en su mayor parte, la realicé a mano en un bello y pequeño cuaderno que compré con la portada de Eleonora Carrington en el Museo de Arte Moderno de Chapultepec, cuando mi hija me llevó a ver la exposición de Remedios Varo. Gala, mi hija, desde muy pequeña, a sus siete u ocho años, admiraba a esta pintora. Ahora con su filiación feminista, explica que ella cree que le llamaba la atención porque era de las pocas pintoras que conocía.

La integración de la escritura a mano del presente relato la realicé en ese cuaderno que fue conmigo a un bello paseo a Chiapas con la intención de Gala, de visitar sitios arqueológicos.

Montse y Gala estuvieron en una primaria en la que recibían una especie de historia y taller de arte. Esto fue porque Montse, mi hija mayor, manifestó el deseo de ser restauradora de arte, como lo que ella había visto en el museo de Louvre a sus nueve años. Sus padres no consideramos tener el capital artístico suficiente para impulsar tal deseo, ni el talento que ambos veíamos, sentíamos y casi nos atrevíamos a confirmar

en nuestra amada y casi idolatrada hija, y ahí apareció la primaria ideal, que atendía las habilidades artísticas de los niños.

La llegada de las hijas a nuestra vida conyugal coincidió con ese periodo de impulso a la movilidad académica que hemos vivido en el pasado reciente. Hubimos de llevarlas con nosotros y compartir con ellas las visitas a cuanto museo se atravesaba en nuestra ruta de viaje académico. Ahí está ahora como broma del destino, mi hija Montse en las ciencias duras, con una licenciatura en física, y Gala, graduada en historia con toda una inclinación al arte urbano contemporáneo, además de un trabajo de excavación arqueológica en dos veranos en Salamanca, España. Gala es ahora mi más fuerte acarreadora a los museos de la ciudad, y en las últimas vacaciones de diciembre, a subir y bajar por todas las edificaciones de los sitios arqueológicos de Yaxilán, Bonampak, Palenque y el parque de La Venta en Tabasco, con todo y los museos de sitio existentes.

En los días de diciembre, apenas en diciembre de 2018, íbamos Gala y yo persiguiendo la exposición de la Reina Roja por Chiapas y Tabasco. Entre tanta visita, yo tuve que reaprender varias cosas. Sí, siempre sí; los mayas eran guerreros y no pacíficos; los arcos no eran falsos; el decir correcto es el de edificaciones y no el de pirámides; son sitios arqueológicos y no ruinas; los mayas produjeron estuco, y en esta actividad devastaron a tal grado la selva, que tuvieron sequías, y por ello tal vez abandonaron sus ciudades; que en más de quinientos años la selva se recuperó; que en invierno hace frío y la humedad sigue presente en esos sitios.

Bueno, después de esas vacaciones que incluyeron la Selva Lacandona, de nuevo muy devastada, y el amplio recorrido por pueblos en los que se vende gasolina a pie de carretera en bidones; después de ir escribiendo en camioneta de manera tambaleante, debido a lo sinuoso y curvo del camino, tengo aquí un escrito a mano de tinta corrida, quizá por la humedad de una gota de agua furtiva que escapó de alguna planta colgante, en lo que me explicaron es el sereno de la selva. Heme aquí con esas notas arrugadas y manchadas, reconstruyendo mi relato. Ahora, con más dificultades para la abstracción, y en el uso ya de la computadora, menos maleable, menos cálida, menos personal, pero más pulcra y eficiente.

LOS RELATOS DE VIDA. UN ENFOQUE ETNOSOCIOLÓGICO

Llegamos a Madrid mi hija Gala, de diez años, y yo, un enero de 2006, después de que me acompañó a un congreso a Lisboa. Estuvimos una noche con Maite, mi amiga española.

—Caminemos por el museo Reina Sofía —propuso Maite—. ¿Le conocéis? Siempre es lindo recorrerle. Luego iremos a la librería, y más tarde podemos tomar un cafecito en su asombroso bar que parece barco. Vamos, Gala. ¿Queréis volver a bajar en el elevador?

Maite jugaba con Gala en el elevador de vidrio. Recorrimos las salas del museo y Gala, despacio, observó el Guernica por detrás, y dio vueltas alrededor de esa inmensa e impresionante obra que pendía colgada a mitad de una de las salas más grandes. Recuerdo la entrada a la librería. Unas escaleras laterales permitían el ascenso y descenso a los distintos niveles en que se encontraban los libros, colocados en modernos estantes de madera.

—En esta sección están los libros de sociología —dijo Maite.

Me llevó hasta el final de un piso, y de la parte de abajo sacó el libro de los relatos de vida de Daniel Bertaux (2005); lo puso en mis manos, y asumió que lo llevaríamos. Encontré ahí una línea etnosociológica, pequeño libro naranja. Me recargué en un banco y rápidamente hojeé y leí la introducción.

Descubrí así una muy valiosa mirada para apoyarme en mi acercamiento a los conocimientos de una comunidad agrícola de la zona rural en Tepoztlán, Morelos. Un buen punto de partida, pero no suficiente.

DIBUJAR LA SIEMBRA DEL MAÍZ

Íbamos hacia San Andrés, Rocío, mi asesorada de maestría; Lourdes, una antropóloga asociada al proyecto de investigación, y yo, que manejaba el coche. Era agosto de 2007.

Después de dejar a mis hijas en la escuela en Cuernavaca, tomábamos la carretera federal a Tepoztlán. Con esas mañanas frescas por la lluvia nocturna, pero brillantes por el sol del amanecer y el cielo despejado. Esa carretera ofrece un paisaje lleno de montañas y declives, y

valles y matices de colores entre piedras cobrizas y verdes sembradíes. Dan ganas de respirar profundo el aire del campo que se cuela por la ventanilla abierta del coche. Con olores intensos y suaves a la vez, de mezclas indescifrables. Siempre he tenido la sensación de que el campo abre una puerta a otra dimensión del tiempo. Apenas una bifurcación de caminos y el número 14 pintado con blanco en un poste anuncian la desviación a San Andrés, por un camino de curvas y de ligero declive.

Unos minutos después, ahí estábamos en el centro de la población. En el lugar donde se ubican dos antiguas iglesias católicas, una casi enfrente de la otra, con grandes atrios, y al lado de una de ellas la escuela primaria Benito Juárez, nuestro destino de aquel día. Todas las calles del poblado, pavimentadas y con alumbrado eléctrico. Todas las casas a la vista del camino, construidas de material de concreto. El paisaje rodeado de un lado de la población por la cordillera del Tepozteco.

La escuela estaba pintada de verde pasto encendido, con su puerta de fierro con muchas manos de pintura encima. La edificación más antigua de la escuela había quedado fuera de la barda escolar y permanecía desocupada por la inseguridad de sus muros. Lo que antes había sido patio escolar de esa primera escuela, en el momento de nuestras visitas, era espacio para las combis que hacían base en San Andrés y le llevaban a uno al borde de la carretera y al centro de Tepoztlán. De modo que también ese lugar, la antigua escuela, era paradero de personas que esperaban su transporte y de uno que otro poblador que acostumbraba a platicar con quien tenía el trabajo de despechar las combis. En ese espacio uno podía enterarse de si ya había llegado algún otro miembro de nuestro propio equipo de investigación. En ese lugar se enteraba uno del sitio exacto donde vivía algún padre de familia. Podía uno preguntar sobre los caminos más cortos o de si iba a abrir el puesto de las tortillas. Por supuesto, ellos también se enteraban de nuestras actividades.

Ese día Lourdes se acercó al paradero a saludar a distintas doñas y dones:

—Buenos días, buenos días... ¿Cómo le va? ¿Qué pasó con Ud.? ¿Cómo sigue doña Lupita?

Todos extendieron el saludo hacia nosotras, que permanecíamos al lado de Lourdes. Nos acercamos Rocío y yo, y ahí estaban Melquiades y Nicanor y don Juan, y con todos habíamos tenido entrevistas en las

que nos pasaron a su casa, al patio, a la trastienda, según era el caso. Yo supuse desde el inicio de la investigación, y hasta casi el final, que una antropóloga era ideal para entrar en contacto con la población. Son comunidades muy manoseadas por los investigadores, dijo un día un ingeniero agrónomo que había trabajado largos años en la zona.

Después de los saludos en el parador, entramos en la escuela, y otra vez saludos a las madres de familia que se encontraban en la entrada, a los maestros, y al final llegamos al salón de tercero de primaria y saludamos a los niños de ese grupo.

—A ver, niños. Saluden —dijo la maestra del salón.

—Bueeeeenos dííías maaaaeeeeestras —respondieron los alumnos.

—Queremos platicar con ustedes —les dijimos después de presentarnos—. ¿Quiénes quieren venir un ratito con nosotras?

—Sí, sí, yo, yo, yo —alzaban sus manos y brincaban en su silla.

Empezamos cada una de nosotras con uno o dos niños. Nuestra intención era recuperar relatos que nos hablaran de las prácticas productivas en torno a la siembra del maíz. Las preguntas posibles: ¿qué haces cuando vas al campo con tu familia?, ¿te gusta ir?, ¿por qué?

Luis y Mariana vinieron conmigo. Luis permaneció de pie recargado en el respaldo de la silla en la que Mariana se sentó. Ella se recargó en su mano sobre el mesabanco, y él se limitó a escuchar y a asentir con la cabeza algunas ocasiones.

—Cuénteme, ¿sus familias siembran maíz?

—Sí, a veces.

—¿Ustedes los acompañan cuando van a sembrar?

—Sí, a veces

—¿Les gusta ir al campo con su familia a sembrar?

—Sí, pueees.

—¿Qué hacen cuando van a sembrar con su familia?

—Pues, ahí.

—¿Ustedes qué hacen?

—Mmm. ¿Vamos con ellos?

—¿Van tus hermanos?

—A veces.

—¿Qué haces cuando ellos van?

—No más ahí.

—Cuando están ahí, ¿qué les gusta hacer?

—¿Estar en el campo con mi familia?

—¿Ustedes juegan en el campo?

—Sí, pues.

—¿Les gusta?

—Sí.

—¿A qué juegan?

—¿A correr?

Los niños que brincaban y alzaban su mano con entusiasmo, ahora estaban quietos y mayormente callados. María era la que daba respuestas breves, y muchas veces respondían en tono de pregunta tratando de atinar con su respuesta a aquello que ellos suponían que yo quería escuchar.

A ambos niños también les pregunté sobre si llevaban a sus mascotas, sobre las herramientas de labranza que cargaban, los horarios o días de labor en el campo, y volver a preguntar: “Y tú, ¿qué haces en el campo?”, “y a ti, ¿qué te gusta hacer?”. Sus respuestas siguieron siendo más o menos las mismas, pocas y puntales, acompañadas de gestos risueños.

Después de cierta insistencia, les devolví una amplia sonrisa; me levanté, les di a cada niño la mano, y les dije: “Gracias, vayan a recreo. Luego seguimos platicando”. Me dirigí al patio. Era la hora del recreo, y muchos de los niños se arremolinaban en la reja para recibir su almuerzo por parte de algunas mamás. Luis salió corriendo y gritando a sus amigos, y María se sentó con otras niñas en la parte de atrás del patio. Ambos parecían hablar activamente. Mientras yo observaba, Mario, de quinto año, se fue a sentar cerca de mí. Entonces, luego de hablar de su almuerzo, le pregunté si él había ido alguna vez al campo a sembrar. Otra vez obtuve el “sí, pueees”, y también que sí le gustaba. Pero él me habló del tractor.

—¿Cómo es el tractor? ¿Cómo funciona? —pregunté.

—Es grande, es como manejar un camión. Apenas estoy aprendiendo —dijo.

—¿Qué más me cuentas de cómo es el tractor?

—Pues la próxima le traigo una foto.

—¿Tienes cámara?

—Se la saco con el celular.

Ya no pude insistir en que dibujara o relatara por escrito cómo era el tractor; una foto de celular, pues sí, más fácil, casi obvio, si bien mi celular en esa época, en 2007, no sacaba fotos. Mario se fue a su salón y otra vez me quedé observando el recreo.

Se acercó Teté, mi otra alumna de trabajo social, y entonces recuerdo haber suspirado profundamente y decirle que no me platicaron casi nada. Teté, que ya había intentado la conversación días antes, hizo un ademán con ambos brazos abiertos hacia abajo y dijo: “A mí Lucía me contó que la arañó su gato porque ella lo quería bañar, no me quiso hablar de nada más”. Teté se reía discretamente mientras contaba los detalles del intento del baño al gato.

Al poco rato se acercaban Lourdes y Rocío platicando entre ellas.

—¿Cómo les fue? —les pregunté. Lourdes alzó la mirada hacia el cielo y dijo un largo “pueeees, creo que tenemos que seguir viniendo”. Comentó: “Es que no es como ir a las casas con sus papás y familiares”. Tal vez la gente en su casa se siente con más confianza o tal vez los niños son menos platicadores.

En eso estábamos, cuando llegó corriendo Mariana y me extendió una hoja con el dibujo de la bandera mexicana.

—¿Tú lo hiciste? —pregunté, y ella asintió con la cabeza— Qué bien te quedó. Ven, pláticame ¿quiénes están aquí en tu dibujo?

—Ésa soy yo, aquí está la maestra, aquí la puse a usted. Éste es mi abuelito que ya viene caminando por mí, con mi perro.

—¿Y estas hormiguitas?

—No son hormiguitas, son mis hermanos y mi papá que van al campo a sembrar. Mire, ahí van mis otros perros, atrás va mi mamá con el almuerzo... lleva tascalates y seguro frijoles. Mi hermano carga la coca.⁶

—¿Te gustaría hacerme un dibujo de cuando tú vas al campo con tu familia a sembrar?

La niña no contestó, volvió a sonreír y se fue saltando con su dibujo en la mano. Antes de la salida de la escuela, tenía a la niña de regreso a mi lado con otro dibujo en su mano. “¿Es para mí?”, “Sí, pero mañana le cuento porque ya me voy con mi abuelito”.

⁶ Instrumento de labranza prehispánico, adecuado para clavar e introducir la semilla.

Me volví asombrada a ver a Rocío y a Lourdes.

—Mañana con hojas de papel y acuarelas para todos los niños, y vamos salón por salón —les dije mientras nos reíamos.

El recurso de los dibujos con los alumnos de escuela primaria fue central en la reconstrucción del relato de la vida productiva de los pobladores de San Andrés. Pareció entonces que cada grupo de población tenía sus formas y sus escenarios para ser expresivos. Resultaba entonces que aquellas lecciones sobre la interpretación del dibujo infantil en la facultad de psicología algo podían aportar a mi trabajo de investigación en una escuela rural.

FIGURA 4.

PORTADA DEL LIBRO DE GUTIÉRREZ (2008).



Creo que esa investigación logró ser un momento de síntesis de algunas hebras narrativas de mi previa época de formación. Escuchar e interactuar desde el lenguaje y la mirada de quienes relatan. Entrar en diálogo también. Regresar al tema de la cultura, pero ahora desde reconocer el dinamismo de la cultura de los pueblos en la actualidad,

que supo ubicar la propuesta de Gilberto Giménez.⁷ También, retomar la forma analítica sobre la cultura de Michael Cole,⁸ quien también trabaja la propuesta vigotskiana del desarrollo cognitivo. Reelaborar el sentido del conocimiento como construcción social en la apuesta de Berger y Lukman;⁹ atender el significado y el sentido del conocimiento y la educación, y apoyarme en la idea de la distribución social del conocimiento de Edwing Hutchins.¹⁰ Analizar el dibujo con el apoyo de los trabajos de Eissner.¹¹

Fue un proyecto de años y muchos productos que más adelante me implicó la posibilidad de trabajar la narrativa no sólo en el relato oral, sino también en la imagen.

En ese trabajo, también fue posible incorporar parte de la tesis de doctorado de Erica Cameran. Una chica italiana valiente que se propuso presentar su tesis, en la Universidad de Bolonia, en una narrativa personal. Ella tuvo que pelear en su universidad por defender este estilo, y yo por defender su contribución, con el género de cuento, dentro de la obra que se publicó como resultado de final de la investigación. La tesis de Erica y su defensa en Bolonia fueron uno de esos primeros ejemplos para la valoración de la narrativa en primera persona.

También Alberto Saucedo, del mismo pueblo de San Andrés y Rocío González, ella de Tabasco, lograron titularse de maestría con el proyecto; y si bien no realizaron una narrativa escrita de su experiencia, sí produjeron y valiosos relatos producto de intercambios con sus entrevistados. Alberto, con los pobladores de San Andrés, y Rocío, con los docentes de

⁷ Sociólogo de origen uruguayo. Actual investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Una de sus obras de interés en mi formación: *Identidades sociales* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009).

⁸ Psicólogo cognitivo estadounidense de la Universidad de California en San Diego. Destacado por sus trabajos de psicología cultural. Una de sus obras: *Psicología cultural* (Madrid: Morata, 1996).

⁹ La obra de amplia circulación de estos sociólogos alemán y austriaco: *La construcción social de la realidad* (1963), que tuvo en México gran relevancia en el ámbito educativo en la década de los ochenta.

¹⁰ Psicólogo cognocitivista de la Universidad de California en San Diego. Trabaja sobre la cognición distribuida. (E. Hutchins, *Cognition in the wild*, 1995).

¹¹ Con este autor no solamente acercarse al dibujo como medio expresivo, sino también como posibilidad de herramienta de indagación (E. Eissner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998).

la escuela primaria en la que centramos la investigación. Alberto fungió como lo que Ferrándiz (2011) reconoció como etnógrafo nativo.

Más tarde seguí inspirándome con muchas otras autoras, con los trabajos de Oresta López (2010) y la oportunidad del ajuste del título de una de sus obras: *Que nuestras voces hablen*. Este título, ella misma lo comenta en presentaciones de esta obra, surgió de la participación de los docentes indígenas que Oresta atendió con su investigación. Retomar a Bárbara Rogoff, a Rossana Podestá, a Ruth Paradise, volver con más discreción a Freire, considerar a la propuesta de la escuelita zapatista, escuchar y leer a María Bertely, para después, varios años después, descubrir más cercanías con profesionales de otros campos, como el de la biología y la ecología.

IMPULSAR LA NARRATIVA PROPIA

Por ahora quiero señalar que buena parte de esta breve reflexión apenas logro realizarla ahora, lo cual me parece paradójico, porque años atrás, en el ensayo de formas para que los estudiantes de posgrado en pedagogía y trabajo social se abrieran a la *reflexión propia*, empecé a solicitar pequeños textos narrativos, como ejercicios de comprensión de la propia experiencia de investigación. Para ello, también me inspiró el llamado que Susan Street (2015) nos hizo a los participantes del proyecto del Centro de Investigaciones Dialógicas y Transdisciplinarias o CIDYT, que ella misma dirigió entre 2012 y 2014. Susan nos convocó a realizar nuestra propia narrativa sobre la participación que tuvimos en este proyecto. Todo un desafío, muy valioso ejercicio por el cierre colectivo en el cual nos implicamos todos los participantes de ese proyecto.

En este punto, creo que la enseñanza más provechosa puede ser el considerar a la narrativa como un ejercicio de autorreflexión, de implicación mutua y colaboración entre quien narra y quien interpela, una especie de intersubjetividad activa.

En esta línea creo que están ahora los trabajos de mis más recientes estudiantes Paola Fuentes, Pavel González, Isabel Vázquez y Diana Zamora, para mostrarlo con la narrativa de su propia experiencia de investigación.

FIGURA 5.
PORTADA DEL LIBRO DE ZAMORA (2018).



Diana regresó a San Andrés, la misma localidad en que años atrás trabajamos sobre el maíz, y lo hizo con una apuesta muy creativa de redes de participación infantil entre escuelas rurales de educación básica de México y Colombia. La historia parece continuar, tal vez, con una especie de contagio a una colega brasileña.

Acudí a la reunión de la Red Estrado en diciembre de 2018. Muy contenta de regresar a Lima. Una ciudad que en cierta forma me parecía cercana, calles tumultuosas, ruidosas y barrios que una vez fueron exclusivos, como detenidos en el tiempo, abriendo paso a modernidades de avenidas congestionadas y enormes edificios que parecen venirse encima de las anchas vialidades con desniveles. El lenguaje común, los cuerpos comunes, los andares parecidos, las miradas esquivas y sagaces al

mismo tiempo. Esa especie de racismo normalizado en que los barrenderos, los comerciantes ambulantes, los meseros, las trabajadoras domésticas son descendientes de los pueblos ancestrales de esas tierras. Lo extraño para mí es la rareza del mar y el sinuoso acantilado que da un mar con otros rostros, de tonos grises, pero también de un plata intenso.

Ya en la escuela privada, pero sin afán de lucro, en donde se realizó el seminario de la Red Estrado, después del almuerzo entramos al panel en el que me tocó participar sobre “Trabajo docente, ruralidades y educación en el campo”. Tal vez ese horario tuvo la consecuencia de una baja asistencia. Con siete personas como asistentes, además de las cinco que estábamos en el panel, se llevó a cabo la sesión. Dialogar con colegas argentinas, peruanas y brasileñas resultó de mucho interés, y los asistentes se sumaron activos al intercambio. Al salir de la sesión se acercó Greissy, una chica de sonrisa radiante y bellos ojos que mostraba cierta timidez, y en palabras portuguesas, que no recuerdo, me preguntó cómo podría ella conseguir un ejemplar del libro de narradores en red que llevé para la presentación dentro del panel. Le traté de explicar sobre la página electrónica del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, le di la dirección electrónica y mi correo; tal vez podría ella mandarme una carta, y yo enviarle unos ejemplares por servicio postal, le decía. Después, ante su mirada atenta y de duda manifiesta sobre mi decir, me sonreí con ella y le regalé el único ejemplar que llevaba conmigo. Pareció sorprendida, me dio las gracias. Me dijo que lo apreciaba mucho, que en las escuelas del estado de Bahía les iba a servir, sacó el celular y me registró en su teléfono. Eso resultó más rápido y sencillo que todos mis anteriores intentos por establecer contacto electrónico, cosa que celebramos con sonrisas mutuas y un abrazo, para luego despedimos.

DE LA NARRATIVA PROPIA A LA AUTOETNOGRAFÍA

Con este ejercicio autoetnográfico, algo me pude explicar sobre las razones de seguir adelante con un proyecto que en principio parecía acotado en tiempo y recursos. Cuando al fin se publicó el primer libro y cuaderno de trabajo (2009), como productos de la investigación sobre

los relatos del maíz, se sucedieron las invitaciones de presentación de las obras y luego de presentaciones a congresos. Todo ello parecía hasta cierto punto previsible. Más adelante, para 2010 y hasta la fecha, en el posgrado de pedagogía se acercaron a mi seminario alumnos que querían trabajar sobre interculturalidad o diversidad cultural, o bien quienes tenían intereses pedagógicos, con proyectos nada convencionales en cuento, estudios de género, música, participación infantil, lengua y otros.¹² En todo caso, la narrativa en investigación o la investigación narrativa se ha abierto espacio en mi práctica académica cotidiana y me parece que el punto más novedoso para mí ahora está siendo recordar momentos significativos de mis acercamientos o descubrimientos del hacer narrativo, mediante la autoetnografía.

Tuvo lugar en este ejercicio reflexivo un aprendizaje sobre mi propio devenir. Logré volver explícito mucho de lo que estaba implícito respecto de mi vida, y aún más, era tácito. Porque, al fin y al cabo, como dice Bruner (2003), la narración forma parte de la vida misma. Tal vez en ello estuvo mi experiencia de crecimiento y desarrollo, primero entrenarme en la escucha, aprender del mundo en la oralidad de mi abuela, luego con la lectura ensanchar ese mundo; más adelante, iniciarme en la argumentación y el debate. Al estar ya en la realización profesional de las investigaciones sobre educación, entonces arribar al diálogo con autores y en ambientes formativos con compañeros y docentes, regresar a la escucha atenta y reflexiva; reconocer la posibilidad de la expresión pictórica como un espacio narrativo y luego emprender la experiencia de la autorreflexión y promoverla en mi trabajo docente. Así, llegué a entender un poco más de mi hacer en la investigación como una experiencia profesional y de vida y, por tanto, una experiencia de intimidad conmigo misma. Lo que creo observar ahora son algunos indicios del porqué un proyecto puntual, el de relatos sobre la vida productiva en torno al maíz, no ha dejado de resonar tantos años en mi hacer como investigadora, a pesar de que ahora no logro convencer a las fuentes financiadoras sobre

¹² El impulso de la narrativa propia en alumnos de posgrado para revisar su propia práctica de investigación, y de ahí poder elaborar la escritura de la tesis, llevó a la realización de una serie muy interesante de trabajos que quedaron registrados en una obra colectiva bajo mi coordinación. La investigación narrativa en educación, editada por el CRIM de la UNAM en 2020.

la investigación narrativa en educación, como cuando sí lo logré al apoyarme en las ideas de realizar un censo, una encuesta o una alternativa de modelo educativo o de rediseño curricular.

Si bien en mi trayectoria académica en algún momento hube arribado al interés por entrar al espacio de la subjetividad de los actores y de los sujetos de la educación, pienso ahora que tal pretensión depende de la posibilidad de abrir espacio para nuestra propia subjetividad y una vía lo puede ser el recurrir a la autoetnografía.

REFERENCIAS

BERTAUX, D.

2005 *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellatierra.

BRUNER, J.

2003 *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CONNELY F. M. y D. J. Clandinin

1995 “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.

CROZZIER, M. E. Friedberg

1990 *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.

FERRÁNDIZ, Francisco

2011 *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y etnografías para el futuro*. México: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana.

GUTIÉRREZ, Norma G.

2021 *Investigación narrativa en educación*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.

2008 *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*. México: , Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

LÓPEZ PÉREZ, Oresta

2010 *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

LURIA, A.

1980 *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.

PALACIOS, Jesús

1980 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Madrid: Laia.

STREET, Susan

2015 *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.

VYGOTSKY, L.

1978 *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZAMORA, Diana Alexandra (coord.)

2018 *Narradores en red; experiencias de participación sin fronteras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

¿ATENEA O HESTIA? LAS DIOSAS QUE HAN ACOMPANADO MI CAMINAR ACADÉMICO

YOLANDA PADILLA RANGEL
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES)

Lo mismo que las mujeres solían ser inconscientes de los poderosos efectos que tenían en ellas los estereotipos culturales, pueden también ser inconscientes de las poderosas fuerzas internas que influyen en lo que hacen y cómo se sienten...

Dentro de las mujeres contemporáneas las diosas existen como arquetipos y pueden, como en la antigua Grecia, conseguir lo que les corresponde y reclamar potestad sobre sus súbditos. Incluso sin saber a qué diosa está sometida, una mujer puede, no obstante, prestar fidelidad a un arquetipo concreto durante un tiempo o durante toda su vida.

Jean Shinoda Bolen

INTRODUCCIÓN

¿Por qué relacionar mi memoria con unas diosas griegas no decolonizadas? Considero que narrar es dotar de sentido (Arfuch, 2002),¹ en este caso, a mi trayectoria académica, y para ello escribo aquí una mezcla entre relato autoetnográfico y narrativa metafórica. ¿Qué diferencia hay entre un relato histórico y uno ficticio? En la estructura, ninguna,

¹ La idea de que la narración otorga sentido es tomada de Paul Ricoeur.

dice un autor (White, 1978). Escogí narrar mi trayectoria entrelazando mi propia memoria con una metáfora literaria, por la tensión estética que se puede producir entre ambos espacios. Lo hice simplemente por jugar con las imágenes de mi memoria puestas en relación con las imágenes de una psicóloga junguiana y feminista de nombre Shinoda Bolen. Considero que un relato es “un laboratorio privilegiado para experimentar en torno a la identidad” (Ochoa, 2012), y quise jugar, de una forma no positivista, dentro de ese laboratorio. Las significaciones de mi relato, como afirma la misma autora, serán diferentes según cada lector de éste. Por ejemplo, mis compañeras de aventura en la elaboración de este libro, en una de las revisiones del avance de este texto, me dijeron que había escogido una metáfora de diosas coloniales, la cual había que deconstruir, incluyendo el mito de que Grecia era la cuna de la civilización moderna occidental². También me pidieron que hiciera visible mi situación de raza, clase y género, quizá pensando en que todo conocimiento debe ser situado.³ De mi parte, como académica mestiza, clasemediera y heterosexual, en este momento me pareció pertinente y divertido acudir a la metáfora de las diosas griegas, y no pude pensar en metáforas con diosas decolonizadas porque simplemente no tenía elementos para hacerlo. Sin embargo, tampoco siento que al escoger a Atenea y a Hestia como metáforas haya ejercido violencia epistémica al estilo de los colonizadores europeos que imponían su discurso de dominación colonial,⁴ pues no siento que con ello haya condenado algún saber subalterno. Tampoco tenía elementos históricos para desmentir la idea de que la cultura griega fuera la base de la civilización moderna occidental, a no ser solamente un estudio de Enrique Dussel en el que afirma que esa idea proviene de la modernidad, arraigada en algunas

² El feminismo decolonial critica la opresión de género racializada, colonial, capitalista y heterosexual, y que considera que la intersección entre raza, clase y sexualidad y género va más allá de las categorías de la modernidad. Véase Lugones (2011).

³ Una pionera del giro feminista y del conocimiento situado es Sandra Harding (1987).

⁴ “La violencia epistémica la constituye una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación” (Pulido, 2009: 177).

falsedades históricas (Dussell, 2005).⁵ Con estas aclaraciones iniciales, decidí, pues, seguir jugando con las metafóricas diosas griegas.

Hay dos diosas griegas que están presentes en mi trayectoria académica: Atenea y Hestia. Durante mucho tiempo viví bajo el amparo de Atenea, aquella que nació ya siendo adulta, de la cabeza de su padre Zeus, y que, al parecer, no tenía madre. Atenea surgió de la cabeza de Zeus como una mujer totalmente desarrollada, portando una coraza resplandeciente de oro, una afilada lanza en la mano y emitiendo un poderoso grito de guerra. Atenea era la diosa de la inteligencia creadora, la sabiduría, apoyaba a los héroes y estaba muy cerca de Zeus. Actualmente, dicen algunas psicólogas, Atenea es el arquetipo de las mujeres que cultivan el pensamiento lógico y racional, que son gobernadas por sus cabezas más que por sus corazones, piensan “correctamente” y parecen no tener emociones. Una mujer que invoca a Atenea tiende a ser buena investigadora, vive para su trabajo, se aleja de las emociones humanas y de su cuerpo. Pero hace ya tiempo que dejé de estar siempre bajo el amparo de Atenea, pues me simpatizó Hestia, la diosa del fuego. Ella sí reconoció desde el principio a su madre. Cuando el dios Dionisio fue admitido en el Olimpo, ella salió de allí para cederle su lugar y dedicarse a mantener encendido el fuego del templo. Era una diosa que no se involucraba en los vericuetos del patriarcado.⁶ Era pacífica y vivía dedicada a mante-

⁵ Dussel argumenta que las ideas de modernidad en la ciencia social tradicional son eurocéntricas; que Europa no surgió con Grecia, sino con los fenicios (por tanto, es de origen oriental), y que lo occidental proviene más del imperio romano que de la cultura griega. Además, dice que en ese constructo eurocéntrico se ignora la influencia árabe y musulmana en la construcción de lo que hoy entendemos como Europa.

⁶ Hay que aclarar que se trata del patriarcado griego. A manera de antecedentes, puedo decir que el sistema patriarcal, en general, se asocia con una forma de organización social cuya autoridad se reserva exclusivamente al hombre o sexo masculino y que puede caracterizarse por una distribución desigual del poder entre hombres y mujeres, que conlleva entre otras cuestiones violencia de género, doble moral, sexismo en el lenguaje, invisibilización de las mujeres, etc. Historiadoras feministas han llegado al consenso de que el patriarcado es una construcción histórica y social que se gestó desde mucho antes de los griegos. Pero en el caso del patriarcado griego, es importante caracterizarlo brevemente porque muchos historiadores coinciden en que Grecia fue la cuna de la civilización occidental y que, al serlo, tuvo un rol crítico en la institucionalización del patriarcado en el mundo occidental. En el patriarcado griego, dice Francisco Valdez, se dio una fusión conceptual entre las categorías de sexo y género, en la regulación del deseo sexual, lo que dio como resultado antinomias

ner encendida esa llamita que se encontraba en el centro del altar, en el centro del templo, y que siempre debía estar ardiendo, fulgurante. Agazapadas o no, Atenea y Hestia se han hecho presentes en mi camino profesional. Veamos mi relato al respecto.⁷

conceptuales que se erigieron como importantes en el orden simbólico del discurso cultural y, por tanto, en la regulación social. La primera antinomia fue la de masculino/femenino, en la cual se asoció a lo masculino como superior a lo femenino, pues en tiempos de guerra al sexo masculino se le atribuía mayor fuerza y capacidad de autocontrol, mientras que al femenino se le atribuía volatilidad y desenfreno. Esto dio origen a la antinomia que asociaba a lo masculino con lo activo y a lo femenino con lo pasivo, que dio lugar a la antinomia activo/pasivo. Una tercera antinomia derivada de la primera fue la de público/privado, asociándose lo público a lo masculino y lo privado a lo femenino. De manera que lo masculino se asoció con lo activo, fuerte, público, mientras que lo femenino con lo pasivo, débil, volátil. Esto dio como resultado un sistema androcéntrico que privilegiaba lo masculino sobre lo femenino. Según el autor, “la sociedad griega concentró prerrogativas a la elite, masculina adulta y ciudadana, *versus* lo femenino, que era subordinado e igual a esclavos, no ciudadanos, mujeres y jóvenes —sin considerar su sexo—. Como resultado de esto, la ideología sexo/género griega produjo el androsexismo y el poder masculino, y con esto se reguló la sociedad. Esto reforzó un sistema de poder basado en la clase y el sexo”. Cfr. Valdez (1996. Traducción propia). Hay que mencionar también que la teoría feminista ha asociado ahora el concepto de patriarcado con el de normatividad heterosexual, que da lugar al concepto de heteropatriarcado, que fue la ideología dominante en la antigua Grecia, cuando se valoraba la fuerza bruta y se menospreciaba la debilidad asociada a lo femenino. Esta ideología dominante, dicen historiadores, influyó sobre la cultura europea que posteriormente se extendió a otras partes del mundo gracias al colonialismo.

⁷ El contexto de este relato es el de las inequidades de género en la historia de las mujeres en la educación superior en México, para lo cual pueden verse algunos textos que iré indicando, empezando con el de Sierra y Rodríguez (2005). La metodología consistirá en hacer un relato de mi trayectoria académica, que, según Mercedes Blanco, se refiere a una carrera, a un camino que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción, pero sin suponer alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso. Así también, adopté la estrategia observada por Mercedes en un curso de vida, y fue la de seguir los *puntos de inflexión* de mi trayectoria (que se indican en forma de preguntas en los subtítulos del relato). Véase Blanco (2011). La metodología de este relato también siguió la idea de hacer *postales* de esos puntos de inflexión, sugerida por la Dra. Oresta López, de El Colegio de San Luis, A.C.

¿CARRERA CORTA O LARGA?

Poco antes de ingresar a la universidad, había leído (dos veces) la biografía de *madame* Curie en un libro que encontré en la biblioteca familiar. En especial, me fascinaba la manera en que todos los días ella salía al laboratorio de física, junto con su marido, para observar las cualidades del elemento que acababan de descubrir. Me impresionaba la escena en la cual el biógrafo describía que ella, todas las mañanas, antes de salir de casa, dejaba el puchero al fuego, “con la precisión de un físico”, de tal manera que, al regresar del laboratorio, la comida estuviera lista. Me gustaba que ella había continuado con sus investigaciones aun después de que tuvo a su hijita, y más aún, luego de haber perdido a su marido, quien murió atropellado por un carruaje, de una manera inesperada, en lo que me parecía una cruel jugada del destino para una mujer que lo amaba profundamente y que, además, era su colega (Montero, 2013). Pero a ella ese destino no la había detenido, y había continuado su carrera de física y química, primero en Polonia y luego en Francia. Posteriormente, en ambas disciplinas ganaría el Premio Nobel. Ella era el único modelo de científica que yo conocía, a mis dieciséis años, cuando estudiaba el segundo año de bachillerato y estaba a punto de elegir el área que estudiaría en el tercero. Yo quería ser científica.

Mi novio de entonces ya se había decidido –sin problemas– por el área fisicomatemática, pues quería ser físico. Mi mejor amiga, por el área de humanidades, pues quería ser literata. Las asignaturas de ambas áreas se impartían en el turno vespertino. A mí me gustaba la física y me gustaban también las humanidades, pero este gusto competía con mi atracción por el estudio de la naturaleza y de la vida, que me conducía al área biomédica, impartida en el turno matutino. “Si me inscribo en el área biomédica, ya no voy a ver a mi novio ni a mi mejor amiga”, pensé. Toda la noche previa a las inscripciones estuve dilucidando a qué área meterme: me decidí por el área biomédica. “¿Estás segura de que quieres esa área? ¿Ya sabes lo que quieres estudiar?”, alguien me preguntó, y le contesté: “No”.

Terminó el bachillerato. Mi novio se fue a estudiar física al Tecnológico de Monterrey, mi mejor amiga se fue a estudiar literatura a la UNAM, y yo lo que quería era estudiar biología. Me puse a investigar

dónde estudiar, pero de una manera sesgada porque, por querer ver a mi novio, concluí que mi mejor opción era estudiar biología en Monterrey. Era una carrera que, entonces, se consideraba larga, y lo usual era que las mujeres estudiaran carreras cortas (Musito y Cavas, 2001). En mi familia, yo era la tercera hija. Mi hermano mayor (que me lleva seis años) ya estaba estudiando la carrera de turismo en la Universidad de Guadalajara. Mi hermana mayor ya había estudiado una carrera corta y en ese momento trabajaba de cajera en un banco. En cierta forma, mi papá esperaba lo mismo de mí, que estudiara una carrera corta, y mi mamá lo secundaba. ¿Para qué iban las mujeres a estudiar una carrera larga si al final terminaban casándose y cuidando a los hijos? Yo había escuchado varias veces a mi papá decirle a mi hermana: “Mejor estudia una carrera corta, de manera que si un día te casas y te va mal, tengas la manera de defenderte trabajando por tu cuenta”. Sin embargo, mi papá no estaba tan casado con ese modelito. Él había vivido varios años en Estados Unidos, y gracias a esto, tenía algunas ideas un poco liberales a favor de que las mujeres estudiaran y trabajaran (aunque fuera gracias a una carrera corta), y de la participación de los hombres en las tareas domésticas (él mismo, por ejemplo, cocinaba y me enseñó a cocinar y a realizar otras actividades del cuidado de una casa). Él había nacido en un pequeño rancho de Jalisco, pero se había mudado con su familia a Aguascalientes (debido a un accidente de mi abuelo). En esa ciudad, mi papá estudió hasta cuarto grado de primaria; luego se fue a trabajar a Estados Unidos unos ocho años (desde mediados de los años cuarenta hasta antes de la guerra contra Corea), para regresar a casarse con una mexicana “que no se apoderara de sus quincenas” como había hecho la novia italiana que tuvo en el país del norte, y para escapar de ser enviado a la guerra. Y fue así como regresó y se casó con mi mamá, cuando ella tenía sólo dieciséis años, y quien también había estudiado sólo hasta cuarto de primaria. Mi papá, sin embargo, había aprendido muchas cosas de manera autodidacta y nos había construido una biblioteca a mis hermanos y hermanas (tres hombres y tres mujeres) y a mí. Cuando éramos niños, todos los domingos mi papá nos llevaba al campo, subíamos cerros, nadábamos en ríos con sanguijuelas y en presas con culebras, y en casa cuidábamos el criadero de peces tropicales que teníamos, además de las mascotas. A mí en lo particular me compraba libros que

hablaban de todo tipo de temas que tenían que ver con la naturaleza, de manera que, cuando le dije que quería estudiar biología, lo aceptó, aun cuando se trataba de una carrera larga.

“Cuando una hija Atenea crece como la niña favorita de un padre, orgulloso de que ella se le parezca, le ayuda a que desarrolle sus tendencias naturales” (Shinoda, 2005: 75).

¿SALIR O NO SALIR DE CASA?⁸

Me puse a investigar dónde estudiar y, como ya dije, concluí que debía estudiar biología en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), por lo que, según yo, tenía que ir obligatoriamente a Monterrey a informarme sobre la carrera. Tenía dieciocho años. Mi papá era consciente de que allá estudiaba mi novio, y aun así me dijo: “Si no te doy permiso, de todos modos te irás, así que lo mejor será que vayas y regreses con mi consentimiento”. Y me fui unos días a Monterrey. Mi deseo de estudiar biología era tan genuino como las ganas de ver a mi novio, así que cumplí con las dos cosas. Me asomé por la UANL, pedí el plan de estudios de biología, hablé con un maestro y algunos estudiantes. También estuve en el Tec de Monterrey, y hasta entré a una clase de física con mi novio, luego de la cual él y sus compañeros terminaron, me pareció, *demasiado* eufóricos por haber resuelto una ecuación compleja. Por entonces, las cartas de amor de mi novio eran eso: ecuaciones matemáticas que le había costado mucho trabajo resolver y que terminaban con un “te extraño”; y eso era todo, pero a mí me parecían muy románticas. Entonces todo estaba muy claro para mí: estaba enamorada y me iría a estudiar biología a Monterrey. Le comuniqué mi decisión a mi papá, pero él me dijo que no sabía si podía pagar todos mis gastos, pues todavía tenía otros hijos que mantener y educar. O sea, no me dijo que sí, pero tampoco que no, por lo que decidí esperar un poco. Mientras tanto, me asomé a la carrera de biología que recién comenzaba en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Me entusiasmó el plan de estudios

⁸ Éste también era, para mi generación y algunas subsiguientes, un tema que implicaba una inequidad de género, pues lo usual era que a los hombres se les permitiera salir de casa, mientras que a las mujeres no. Véase Moreno (2000).

y el hecho de que por entonces todo era nuevo en esa universidad. Claro que esto no se lo comenté a mi papá porque mis intenciones eran irme a Monterrey, pero mi papá no era tonto y también había investigado por su parte, de manera que un buen día me dijo: “¿Por qué te quieres ir a Monterrey si aquí en Aguascalientes hay la carrera de biología? Mejor quédate, así te puedo apoyar mejor en tus estudios y estás cerquita de la familia”.

Mi papá era así, inteligente y suavecito. Yo estaba muy identificada con él y éramos muy cercanos. Entonces, en cierta forma me desarmó, porque él tenía razón, y desmanteló mis intenciones encubiertas de irme a Monterrey porque allá estaba el novio. Por entonces yo era como muy *buena niña*, en el sentido de que no me rebelaba contra nada. Todavía no conocía a Chava (mi actual esposo) ni a Gaby Ruiz (mi primera amiga feminista), quienes me iniciaron en la crítica social y patriarcal, respectivamente. Pensé que sería egoísta hacer gastar a mi papá en mi persona sin pensar en el resto de mis hermanos. Además, él tenía razón, pues si el plan de estudios era muy similar, ¿qué caso tenía estudiar allá en vez de aquí? La razón y el cariño por mi papá se impusieron y me inscribí en biología en la UAA. Total, al novio lo vería cada quince días.

“La educación requiere el desarrollo de las cualidades de Atenea. Cuando una mujer se toma en serio la escuela, desarrolla hábitos disciplinados de estudio” (Shinoda, 2005: 73).

¿CONTAR INSECTOS O COMPRENDER A LOS HUMANOS?

Comencé el primer semestre de la carrera de biología⁹. Todas las clases me gustaban. Todos los maestros eran hombres jóvenes que venían de fuera (principalmente de la UNAM) y me parecían muy capaces. Nunca dudé de que lo mío era la investigación. Me fascinaba escuchar los relatos sobre el trabajo de campo que realizaban mis maestros y la materia de botánica me llamaba especialmente la atención, pues en la biblioteca que mi papá nos había procurado había muchos libros de esta disciplina. La manera en que se reproducían los árboles y las plantas, todo me

⁹ Sobre mujeres en la universidad, puede verse Mingo (2006).

impresionaba, me gustaba, me interesaba. “¿Será que me definiré por la botánica?”, pensaba.

En alguna de las materias teníamos que practicar la observación, allí mismo, en el campus universitario, que por entonces era muy nuevo; no había muchos árboles, sólo mucha tierra, pasto seco, unos cuatro edificios construidos y otros tantos en construcción: un paisaje algo desolador. El maestro nos dio instrucciones diferentes a cada alumno. A mí en lo particular me dijo que fuera a la parte más alejada del campus, delimitara con un mecate y unos palitos un cuadrado de seis por seis metros, y observara y registrara los insectos que allí encontrara. Seguí las instrucciones al pie de la letra, y me puse a buscar insectos, libreta en mano. Pasó algo de tiempo, todo era pasto seco, sol y mirada baja. De repente, un chapulín. Anoté sus rasgos. Seguí buscando. Otro chapulín... y otro... y otro... “Ay no, esto está muy árido y desértico”, pensé. Así pasé alrededor de dos horas, hasta que me cansé de contar chapulines y una que otra araña. Entregué mi tarea al profe, pero algo dentro de mí comenzó a crecer, como una burbujita que subía y subía hasta llegar a la cabeza en forma de pregunta: ¿dónde está *lo humano*?

Contar insectos no me había producido satisfacción. Además, cerca de allí había un aula en la que se aprendía sociología. Los alumnos de esa carrera, en su mayoría, vestían mezclilla y huaraches, usaban morral y tenían un aspecto *hippie* que me llamaba la atención. Sin embargo, la carrera de sociología no lograba cautivarme totalmente. Todavía no había carreras humanistas (historia, letras, filosofía) en esa universidad, que se decía humanista. Iba a la biblioteca a hacer mis tareas de biología, pero terminaba leyendo cosas de historia, literatura o sociología. No sé cómo, pero llegó a mis manos un folleto que anunciaba la apertura de la carrera de educación, con una especialidad en enseñanza de la biología. ¡Oh! Eso satisfacía mi inquietud de estudiar biología y de acercarme a *lo humano*. Terminó el semestre. Me salí de la carrera de biología y me inscribí en la de educación, con especialidad en investigación educativa.

“La perspicacia de Atenea como estrategia le permite recorrer su camino de manera eficaz... Tal vez utilice su capacidad para pensar con arreglo a una estrategia para continuar sus propios proyectos” (Shinoda, 2005: 70 y 90).

¿EDUCACIÓN O HISTORIA?

Terminé la carrera de investigación educativa con una tesis sobre las escuelas normales, en la cual la parte que más disfruté fue hacer la historia de dichas escuelas en México, es decir, me comenzaba a gustar mucho la historia. Me había decantado por la investigación, pero no me terminaba de cautivar el enfoque puramente cuantitativo de quienes habían sido mis maestros, y eso que me iba bien en estadística. Además, en el transcurso de la carrera había conocido a mi compañero Chava, del que terminé por enamorarme y con el cual hice la tesis (en ese tiempo y en esa universidad, se podía hacer una tesis de licenciatura entre dos personas, aunque la defensa era personal y por separado). Terminé mi relación con el novio que estudiaba física, y al terminar la carrera, me casé con Chava, que se convirtió así en colega y esposo. ¡Como Marie Curie! Pero en el área de humanidades.

La carrera de investigación educativa había satisfecho en parte mis inquietudes intelectuales, pero no seguí el camino de la estadística, sino que mi gusto por la historia me hizo buscar trabajo en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, al cual entré como catalogadora del fondo Educación. El contacto con los documentos históricos logró la magia de poder comunicarme con personas que habían existido antes que yo, y hasta de empatizar –por decir así– con ellas. Además de catalogar el fondo Educación, ayudé en la catalogación de otros fondos, y participé en un seminario de historia regional organizado por cinco trabajadores del archivo, quienes también eran recién egresados de la universidad, todos de educación y sociología, pero que teníamos en común el gusto por la historia. Y así comenzamos a leer y a compartir lecturas. Sobre todo, recuerdo que me impactaron los libros de Marc Bloch.¹⁰

De los documentos, me gustaba leer sobre todo los testamentos porque me hacían sentir cerca de los autores de ellos. Por ejemplo, el testamento del hombre aquel que quería que al morir lo enterraran bajo el fresno de su casa porque allí reposaban los restos de su amada esposa.

¹⁰ Recuerdo los libros de Marc Bloch *Introducción a la historia* y *Los reyes taumaturgos*. Así también me influyó el libro de Lucien Febvre *Combates por la historia*. Pero más los de Marc Bloch, y su historia misma.

¡Oh, la enterró en el patio de su casa! Y además ¡la amaba! Imaginé que la esposa estaría feliz (si es que los muertos pudieran ser felices) de que su esposo reposara allí juntito a ella (bueno, sus cadáveres). También me impresionó la escritura de manumisión (tuve que investigar la palabra) de una esclava negra. ¡Oh, hubo esclavos en Aguascalientes! Y además ¡la habían liberado! Hasta imaginé el júbilo de la esclava por ser liberada. Pero luego, al continuar leyendo, me di cuenta de que la esclava era vieja y estaba enferma, y mi júbilo se transformó en coraje al imaginar lo que ella tendría que haber pasado para mantenerse a sí misma y curarse fuera de una casa y una manutención anteriormente seguras, porque ¿quién se haría cargo de ella así de enferma como estaba? Imaginé su soledad, su sentimiento de abandono y de tristeza al haber sido vista como un objeto, y liberada más por ser una carga que por razones humanitarias. Causó profunda impresión en mí también la frase de Michael de Certeau: “¿Y qué oficio es este que me permite comunicarme con los muertos?”.

La historia comenzó a apasionarme y, a pesar de que ya contaba con una plaza de catalogadora en el archivo, decidí irme a la ciudad de México a estudiar historia. Terminé en el Instituto Mora, estudiando la maestría en estudios regionales, que tenía una línea de historia regional, disciplina que, en esos años, a mediados de los ochenta del siglo XX, comenzaba a tener cierto auge. La historia me gustaba. Era mi vocación, ya no tenía dudas.

“La curiosidad intelectual de una mujer Atenea puede llevarla de la historia o la psicología hacia las ideas feministas” (Shinoda, 2005: 92).

¿ESTUDIANTE DE MAESTRÍA Y EMBARAZADA?

Ingresar a esa maestría en el Instituto Mora había sido posible después de un difícil y competido proceso de selección que implicaba obtener una beca del Conacyt. También había implicado renunciar a mi plaza en el archivo, dejar a mi familia de origen y a Chava en Aguascalientes. Aunque con Chava los planes eran que él me alcanzaría en la ciudad de México un semestre después, cuando él iniciara estudios de maestría en educación en el Instituto Politécnico Nacional.

Apenas tenía yo unas semanas de haber llegado a la ciudad de México, cuando una mañana me despertó un fuerte terremoto que, de momento, no me asustó tanto, pero que en los días siguientes me espantó cuando vi los edificios derrumbados y supe de personas atrapadas entre los escombros. Era el 19 de septiembre de 1985. Tres días después viví la réplica de ese terremoto. Entonces sí bajé corriendo a oscuras, entre tropezones y empujones, los cuatro pisos que había que sortear para salir a la calle. Entre gritos, llantos y rezos de la gente, me vi en medio del Eje 5, sudando frío, llorando y temblando. Hasta ese momento, nunca había sentido pánico. No olvidaré el dolor y la densa pesadumbre que sentí al día siguiente en el autobús, rumbo a mi escuela, ya que todos los pasajeros padecían las consecuencias del terremoto y la pesadumbre les hacía dirigir su mirada al piso. Mi escuela se convirtió en un gran taller de carpintería en el que varios voluntarios fabricaban ataúdes para los miles de cadáveres que se amontonaban en los estadios. Olía a muerte y devastación.

La directora del Instituto Mora había mostrado su capacidad de liderazgo en medio de una situación desastrosa. El día del terremoto nos reunió a estudiantes y maestros, preguntó quién faltaba, mandó investigar si esos que faltaban estaban bien, suspendió actividades y convirtió el edificio que dirigía en una gran fábrica de féretros. Le apodaban la Generala. En cierto sentido, me imponía su presencia: alta, esbelta, cabello negro y largo, con la guapura de una mujer judía, madura, divorciada, decidida y con aplomo, que parecía poder controlarlo todo. Se notaba cuando llegaba al instituto porque todos parecían alinearse ante ella. Todos los lunes muy temprano –antes y después del terremoto–, llegaba a nuestra aula y preguntaba quién faltaba y por qué. Decía con un tono ligeramente amenazante que si contábamos con beca de Conacyt debíamos responder asistiendo a clases todos los días, que esa institución no era la UNAM y que ella se encargaría de que respondiéramos a la beca cumpliendo con nuestras obligaciones (de otra manera, nos podía cancelar la beca). Me parecía que no sólo a los estudiantes nos imponía, sino también a los administrativos y a los profesores.

El ritmo de la maestría era muy pesado, pues cada semana teníamos que leer más o menos el equivalente a unos cuatro o cinco libros, con materias de teoría política, social y económica, así como asignaturas de

historia regional, demografía histórica y otras. La vida no me daba para mucho, excepto para cumplir con las obligaciones de la maestría, salir a caminar al parque Hundido unas dos veces por semana, y si acaso, ir al cine los sábados por la tarde. Yo estaba perpleja de ver cómo mis compañeros parecían poder leer todo, entender todo y entregar impecables trabajos en tiempo y forma. De mi parte leía (casi) todo, asimilaba gran parte y entregaba mis trabajos en el último minuto. Con algunas dificultades, pero iba cumpliendo con todo.

Cuando Chava llegó a la ciudad de México, nos mudamos a un departamento cerca del parque Hundido. Enamorada, atontada, distraída y estresada como estaba con tanta novedad y trabajos académicos que cumplir, un buen día me di cuenta de que estaba embarazada. “Y ahora ¿qué voy a hacer? Me van a quitar la beca”, fue de las primeras ideas que pasaron por mi cabeza. Además, Chava tampoco esperaba tener un hijo en esos momentos. Cuando se lo dije, nos pusimos a llorar, no sé si de gusto o de susto, o ambas cosas a la vez. Durante los siguientes días anduvimos como sonámbulos. Noté que él se enfocaba cada vez más en sus estudios y en su grupo escolar. De mi parte, me limitaba a deambular por el parque, no podía concentrarme en las lecturas, y además, tenía náuseas. Hasta que un buen día pensé menos en mí y sentí más a la bebé que comenzaba a gestarse en mi interior, y me sentí decidida y con fuerzas para tenerla y enfrentar lo que la vida me presentara.

No comenté con nadie que estaba embarazada (excepto con una de mis compañeras), y decidí seguir adelante hasta donde llegara en los estudios. Pero la panza creció. Ya estaba por el séptimo mes de embarazo, y se me notaba, y un día que caminaba por el instituto llegó la Generala. Todos se alinearon, pero ella no vio a nadie más que a mí. Yo en esos momentos quería que me tragara la tierra, y enfrente de todos me dijo: “Yolanda, ¿estás embarazada?”. Y no lo pude negar. Pero la temible reacción de la Generala no fue tan mala. De hecho, fue lo contrario de lo que yo había esperado, pues su siguiente pregunta fue si yo creía que podía terminar la maestría, y mi respuesta fue un débil “sí”, que al parecer le fue suficiente. En ese momento no la vi como la Generala, sino simplemente como otra mujer que parecía comprenderme porque me veía como una igual, dado que ella misma tenía un hijo,

y seguramente tuvo que haber pasado por situaciones similares a la mía. Creo que hasta me sonrió, fuera de la mirada de los demás, claro.

“Es útil para una mujer Atenea aprender que los valores matriarcales femeninos que estaban en práctica antes de que la mitología griega adoptase su forma actual fueron tragados por la cultura patriarcal que prevalece hoy día! (Shinoda, 2005: 92).

¿TERMINAR LA TESIS O DESERTAR?

Lo siguiente fue parir a mi hija Sofía en una clínica del IMSS ubicada en el sur de la ciudad de México, a medio seminario de antropología regional con el profesor Claudio Lomnitz. Por entonces ya sólo llevábamos esa materia y estábamos iniciando la tesis. Falté una semana a clases, y continué asistiendo como si nada a las sesiones de su seminario, que duraban cuatro horas y eran por la mañana, una o dos veces por semana. Yo tenía que amamantar a Sofía cada dos horas, pero contaba con la suerte de vivir a una cuadra de distancia del Instituto Mora, de manera que Chava (quien tenía clases por la tarde) se quedaba con ella cuando yo me iba a clases, y a las dos horas me la llevaba al instituto para que pudiera amamantarla. Al llegar afuera del aula, Chava silbaba, y yo salía; me sentaba en una banquita que había por allí cerca, me tardaba unos veinticinco minutos en alimentar a Sofía, y regresaba al aula mientras que Chava se regresaba con ella al departamento. Hasta que un buen día el profesor Lomnitz salió de repente del aula, me vio amamantando, puso cara de sorpresa y, con una amplia sonrisa, me dijo: “¡Así que por esto te sales de clase siempre! ¡No sabía que tenías una bebé! ¡Felicidades! ¡Me hubieras dicho y yo lo hubiera entendido!”. Entonces no lo vi como el flamante antropólogo y exigente profesor Claudio Lomnitz, sino como un hombre joven que también tenía hijos y me comprendía.

Terminados los cursos, tuve que regresar a Aguascalientes para hacer el trabajo de campo, pero Chava todavía tenía asignaturas que cumplir de manera presencial. Así que tuve que regresar sola con Sofía, que por entonces ya tenía seis meses de edad. Yo sabía que en Aguascalientes

tendría apoyo familiar, pero lo que me preocupaba era dejar a Chava, estar tanto tiempo separados, pues temía por nuestra vida de pareja.

Mi tesis era sobre un conflicto eclesial y social ocurrido en los años setenta del siglo XX en Aguascalientes, y en buena parte era un trabajo de historia oral. Durante el trabajo de campo concertaba y llevaba a cabo entrevistas, algunas fuera de la ciudad. Entre los traslados y la duración de la entrevista, me tardaba entre tres y cuatro horas, por lo cual realizaba sólo una entrevista diaria, y el resto del tiempo leía o escribía. Como aún seguía amamantando a Sofía, conté con el apoyo de mi papá y mi mamá, quienes me acompañaron durante casi todo el trabajo de campo. Llegábamos al lugar en que se efectuaría la entrevista; yo amamantaba a Sofía, luego se la entregaba a mis papás, y ellos se iban al parque más cercano con ella o, si se dormía, se quedaban en el carro. Al finalizar la entrevista, yo regresaba y amamantaba otra vez a Sofía, y así todos los días. Me las ingeniaba para alternar el cuidado de mi hija con actividades como transcribir, leer, redactar. Todo iba bien hasta que llegó la crisis de pareja. Entonces ya no me podía concentrar y dejé de avanzar en el trabajo.¹¹

Mi tutor era el historiador Jean Meyer. Yo lo admiraba por su libro *La Cristiada* (1973) y estaba agradecida de que él hubiera aceptado ser tutor de una estudiante de maestría sin pena ni gloria (bueno, en esos momentos, pena sí). Él había aceptado ser mi tutor porque conocía Aguascalientes, ya que su esposa Beatriz era originaria de esa ciudad, y su cuñada Lucía, que era mi amiga, había intercedido por mí. Nos veíamos cada tantos meses en la ciudad de México, adonde le llevaba mis avances. Pero en esta ocasión llegó el día de presentarlos y no los tenía. ¿Por qué? Porque la vida me había cambiado con un golpe de viento fuerte que había barrido toda estabilidad emocional. Para ese momento, la crisis de pareja se había acentuado muchísimo, y todo mi mundo estaba al revés. “¿Cómo es posible que termine una relación que apenas estaba comenzando?”, me preguntaba. “¿Qué pasó?”, no entendía nada. “¿En qué fallé?”, no lo sabía. No veía nada claro. Mi mente estaba llena de especulaciones, inseguridades, miedos, frustraciones y una tristeza

¹¹ Muchos estudiantes de posgrado entran en crisis de pareja al dedicar más tiempo al posgrado que a ésta, o al cuidado de los hijos. Respecto a las dificultades de estudiar un posgrado, puede verse Prasad (2014).

enorme. Estaba tan angustiada, que mi leche parecía ya no ser buena para mi hija, y un médico me dijo que suspendiera la lactancia. Sofía tenía ocho meses y, muy a mi pesar, la suspendí. Y en esto estaba cuando llegó la fecha de la cita con mi tutor. Me armé de valor y fui a la ciudad de México a decirle la verdad, pensando que él, al no ver avances, no tendría inconveniente en mandarme por un tubo. Llegado el momento, le dije: “No pude avanzar. Creo que hasta aquí llegué”. Y le expliqué brevemente el porqué, no sin que la voz se me quebrara a ratos y se me escapara un par de lágrimas. Él me escuchó en forma muy atenta y respetuosa. Lo sentí empático y, sin dejar de sentir admiración por el historiador, lo vi como un hombre que había tenido relaciones de pareja, y hasta lo sentí como un amigo que entendía muy bien por lo que yo estaba pasando. Él me tranquilizó y al final dijo que intentara avanzar y terminar la tesis, y me dio una nueva fecha para presentar avances. Como yo estaba más tranquila por su actitud, le dije que lo intentaría. La verdad es que el haberme sentido comprendida por él me dio cierto ánimo y fuerza para intentar finalizar. Con muchas dificultades, y gracias a mis redes de apoyo en Aguascalientes, pude terminar la tesis al mismo tiempo que criaba a Sofía. Además, Chava, después de un buen rato, decidió volver a casa, y juntos comenzamos a pegar los pedacitos de la vida de pareja que estaban regados por todas partes, y a pintar un nuevo paisaje para compartir.

“Para seguir adelante, las mujeres Ateneas, necesitan mentores, mecenas y aliados [...] El matrimonio en el que ambos son profesionales, y en el que el esposo y la esposa están muy implicados en sus respectivas carreras, constituye un fenómeno relativamente nuevo [...] Al vivir en su cabeza, la mujer Atenea pierde la experiencia de estar plenamente en su cuerpo. Sabe poco de sensualidad y acerca de cómo se siente cuando se fuerza el cuerpo. Para evolucionar más allá de Atenea, una mujer tiene que desarrollar otros aspectos de sí misma” (Shinoda, 2005: 87).

¿ESTUDIAR UN DOCTORADO Y REPETIR LA MISMA HISTORIA, O NO?

Estamos en Aguascalientes. Otra vez trabajo en el Archivo Histórico del Estado, pero ya no sólo catalogando, sino también haciendo investigación histórica. Chava regresa a su trabajo en la universidad. Intentamos reconstruir la vida de pareja, ahora con una hija. Pasan dos años en lo que, después del caos, ambos nos titulamos en nuestros respectivos programas de maestría. Y un buen día, él me dice que su tutora Mary Kay Vaughan lo invita a estudiar un doctorado en Chicago. A todas luces es una oportunidad para él, pero yo todavía estoy absorta reconstruyéndome en mi interior, recuperando mi autoestima e intentando empoderarme y realizarme vital y profesionalmente. La decisión previa de estudiar una maestría Chava y yo, al mismo tiempo, había resultado en un desastre debido al gran estrés ocasionado por cargas de trabajo muy onerosas, además del embarazo inesperado, y no se diga la crisis de pareja. Yo también albergaba el deseo de estudiar un doctorado, pero ¿repetir la misma historia? ¡Nunca! No quería pasar otra vez por una situación estresante al mismo tiempo que un sufrimiento personal tan grande. Lo pensé un tiempo, y consideré que lo mejor era que, si ambos queríamos estudiar un doctorado, esta vez no lo hiciéramos al mismo tiempo sino, *caballerosamente*, primero uno y después el otro. También estaba decidida a reconstruir mi familia. Sin embargo, todavía me asaltaban dudas y temores. ¿Estábamos Sofía y yo incluidas en la decisión de ir a Chicago? ¿Podríamos solventarlo económicamente? ¿Tendría que renunciar de nuevo a mi empleo? ¿Y cuándo podría yo estudiar mi doctorado? Cuando Chava me dijo que, por supuesto estábamos incluidas, le dije: “Está bien, vale la pena, pero esta vez primero estudias tú el doctorado, y después yo”. Y nos fuimos a Chicago, a la Universidad de Illinois. Mientras él estudiaba y Sofía estaba en la guardería, yo hacía una investigación histórica *free lance*, al mismo tiempo que cultivaba amistad con Mary Kay Vaughan, quien era la tutora de Chava en el doctorado, tal como lo había sido en la maestría. Ella era historiadora y me preguntaba por mi trabajo, y aunque ella era más de izquierda y radical que yo, nos entendíamos muy bien. Al poco tiempo de haber llegado a Chicago, me invitó a trabajar con ella, lo cual hice con mucho gusto, ayudándole a sistematizar material de archivo y a organizar su

biblioteca. Así también, me invitó a un seminario de historia de mujeres, al cual asistí una sola vez, pues se realizaba en la Universidad de Chicago y me quedaba muy lejos, además de que en ese momento todavía era yo muy tímida y no hablaba el inglés de manera fluida. Era la primera vez que escuchaba hablar sobre las mujeres en la historia, y aunque me interesaba mucho, en ese momento todavía estaba muy absorbida en el proceso de reconstrucción personal y familiar.

Seguía trabajando con Mary Kay cuando me embaracé de mi hijo Adán; esta vez no de manera tan sorpresiva, sino más o menos planeada, porque Sofía ya tenía tres años y medio de edad, de manera que Chava y yo habíamos acordado que, mientras él estudiaba su doctorado, yo podría criar a nuestros dos hijos, y después estudiaría mi doctorado.

Nuestro hijo Adán nació en Chicago en 1991, en el hospital de la institución en que estudiaba Chava, que era la Universidad de Illinois en Chicago (UIC), cuando vivíamos en un departamentito con mucha luz. Pero cuando Adán tenía cinco meses de edad, nos mudamos a un sótano para ahorrar un poco y poder comprar luego una casa en México. Algunos meses después, la situación era ésta: Chava pasaba todo el día en la universidad, yo cuidando a los hijos en un *basement*, extrañando el sol, sin poder salir y moverme con libertad, sin familia, sin poder estudiar ni investigar; ya estaba casi deprimida. Fue por eso por lo que, cuando aún restaban seis meses para que Chava terminara sus estudios, cuando fuimos a México a pasar Navidad, decidí quedarme, porque aquí había sol, familia, posibilidad para moverme. Los niños y yo estábamos mejor, por lo que Chava regresó solo a Chicago para terminar su doctorado. Otra vez separación familiar, pero esta vez sin consecuencias graves.

Nuestros hijos crecieron, y ahora sí pude amamantar a Adán durante un año. Sofía ya estaba en el jardín de niños, y al poco tiempo Chava regresó a Aguascalientes a trabajar. Fue entonces que comencé a buscar un programa de doctorado que me permitiera estudiar sin descuidar a mi familia, y me decidí por el que ofrecía El Colegio de Michoacán (COLMICH) que era tutorial. Propuse una tesis sobre catolicismo en la historia de Aguascalientes luego de la Revolución mexicana, y pedí

como tutor al Dr. Luis González,¹² ya que había leído varios de sus libros,¹³ sin mucha esperanza de que aceptara. Sin embargo, para mi sorpresa, lo hizo. Comenzaron los seminarios, los cursos, las discusiones, el proyecto de tesis, los avances, las presentaciones. Yo, aún en medio de mis inseguridades personales, estaba fascinada, haciendo lo que me gustaba –investigar–, y según yo estaba avanzando mucho y bien. Pero a uno de mis lectores no le parecía así. Yo le parecía tímida, y mis avances, insuficientes. En uno de los seminarios me aplastó tanto, que salí de la presentación casi llorando, aunque con un poco de verticalidad, ante la mirada aparentemente neutral de mi tutor. Todavía no me recomponía del *aplastamiento* cuando don Luis me mandó llamar a su cubículo y me dijo: “No haga mucho caso de lo que le dijeron. Usted va bien y sabe lo que quiere. Siga investigando y siga sus intuiciones”.

Don Luis siempre me leyó, escuchó y apoyó. En el rumbo de la investigación, invariablemente me dejó en libertad, corrigiendo sólo algunas desviaciones que pudiesen ser graves. Sólo una vez lo noté un poco serio, porque después del *aplastamiento* comencé a escribir de manera más retórica, tratando de agradar a mi lector, el aplastante. Empecé a usar palabrejas y expresiones rebuscadas que, me parecía, serían académicamente más aceptables, y cuando don Luis leyó mi avance, de nuevo me llamó aparte y me dijo: “Ya está usted escribiendo como los academicistas, así nadie la va a leer, mejor siga como antes”. A don Luis lo veía casi siempre en el COLMICH, pero también en su casa, en San José de Gracia, Michoacán. Yo solía salir muy temprano en mi carro desde Aguascalientes hasta Zamora, o a veces hasta San José de Gracia, y regresar el mismo día a mi casa. Pero hubo una ocasión en que se me hizo tarde, y don Luis consideró que era peligroso para mí regresar sola manejando por carretera, de manera que él y su esposa Armida me invitaron a pernoctar en su casa. Fue entonces y en otras tutorías que conocí mejor a su familia, su biblioteca, sus parientes; y lo que más disfrutaba en esas ocasiones eran las conversaciones de sobremesa. Me parecían tan finas, tan cultas. Don Luis derrochaba erudición, y era

¹² Autor de *Pueblo en vilo*, que fue un éxito editorial y en México representó el ícono de la historia regional.

¹³ Como *Invitación a la microhistoria* y otros que pueden verse en la bibliografía de este texto.

¿Atenea o hestia? Las diosas que han acompañado mi caminar académico

a la vez una persona amable, sencilla y cordial, todo un caballero. Yo quería conversar como él, saber mucho de historia, ser inteligente, culta y sencilla, como él.

Casi al terminar el doctorado, un día llegó a mi casa uno de mis antiguos profesores de la carrera de educación, Bonifacio Barba, a llevarle unos papeles a Chava, pues era su colega en la universidad. Él sabía que ya casi me titulaba del doctorado, y me preguntó cuáles eran mis planes. Le dije que me gustaría trabajar como profesora e investigadora en la universidad. Me dijo que pronto se abrirían unas plazas PROMEP, que estuviera atenta porque el concurso para esas plazas saldría anunciado oficialmente la semana siguiente en los diarios locales. “¿Plazas qué?”, le pregunté. “Plazas PROMEP, me dijo, tiene nombre de anticonceptivo, no se te olvidará”. Tenía razón, no se me olvidó. Busqué la convocatoria y había una plaza para historia, para la cual concursé, y gané. Así comenzó mi carrera académica en la UAA. Era el año 1998.

“Atenea predispone a la mujer a crear relaciones de tutoría con hombres que comparten con ella intereses comunes y visiones similares de las cosas [...] La mujer que es como Atenea es aquella que está en posesión de un doctorado y es eficaz en los medios universitarios. Lograr un puesto permanente exige llevar a cabo investigaciones, conseguir que las publiquen, formar parte de comités, recibir becas, sabiendo de qué va el juego y haciendo méritos” (Shinoda, 2005: 71).

¿UN CAMPUS LIMPIO O GENÉRICAMENTE MINADO?

Cuando mi amigo el historiador Mauricio Tenorio me preguntó cómo era la UAA, le respondí que tenía el campus de Berkeley y el nivel de Oxford. Había querido acercarme a su nivel de ironía, pero no me salió bien, pues a duras penas esbozó una mueca que yo interpreté como intento de sonrisa. Pero es verdad que, cuando ingresé a la UAA, me sentía muy feliz al caminar por su terreno, lleno de árboles, con grandes extensiones de pasto, una que otra ardilla, muchos pajaritos, notable limpieza y un ambiente digamos tranquilo. Aunque ya había estudiado allí la licenciatura, la universidad había crecido mucho y yo regresaba

diferente luego de variadas experiencias en la vida y en la academia, y además con dos hijos.

El Departamento de Historia estaba compuesto casi completamente por varones, algunos de los cuales ya conocía. Uno de ellos también había hecho un posgrado fuera de Aguascalientes; también era casado y tenía hijos, pero éstos se encontraban la mayor parte del tiempo a cargo de su esposa. Él tenía fama de ser brillante, con menciones honoríficas, concursos ganados, etc. Era de más edad que yo, pero eso no alcanzaba a justificar el aire de superioridad que tenía en su trato hacia mí (por lo cual lo llamaré AS), así como tampoco el tufo machista que desprendía en su trato hacia las mujeres en general, sobre las cuales se refería casi siempre en términos vulgares, a la vez que inundaba los pasillos con sus fuertes risotadas cada vez que alguien contaba algún chiste misógino. Pero lo más notable era el aire de superioridad, así que, al llegar yo al departamento de historia, AS me espetó en la cara las siguientes palabras: “No entiendo por qué tardaste tanto en hacer tu doctorado. Yo en dos años lo terminé, y con mención honorífica”. En ese momento sentí sus palabras como aplastantes, porque era cierto que había tardado más tiempo que él en terminar el doctorado (eran tiempos en que las instituciones no ejercían tanta presión en sus doctorantes, pues el Conacyt aún no había instalado el indicador de eficiencia terminal para condicionar sus becas: *el indicador de oro*). Al iniciar el doctorado, yo ya tenía una hija de cuatro años y un hijo varón de un año. Luego, cuando acabó la beca, tuve que trabajar. Cuando concluí la tesis, sucedió que murió la esposa de don Luis, Armida, y esperé a que él se reconstituyera un poco, luego de tan gran pérdida, para seguir con los ajetreos propios de la titulación. No, no había logrado avanzar tan de prisa como mi colega AS, a pesar de que había contado con el apoyo de mi esposo, de mis padres y hermanas, de mi suegra y cuñados, de algunas amigas y de la señora que me ayudaba en la limpieza de la casa.

Cuando mi colega AS me dijo con tono regañón que había tardado más de dos años en estudiar el doctorado, caí en su trampa competitiva, y me sentí hundida y hasta humillada. ¿Por qué? Porque en ese momento yo tenía naturalizada la idea de que un académico debía seguir

una trayectoria *ideal*,¹⁴ que era más o menos como la de él: tener desde siempre y para toda la eternidad una vocación disciplinaria muy clara, en este caso, como historiador; después de estudiar la licenciatura en historia, haber hecho de inmediato una maestría, y enseguidita el doctorado en la misma disciplina, terminado prontito y brillantemente, con mención honorífica y con la tesis casi publicada. Después, en esa trayectoria ideal, debías incorporarte rápidamente a una universidad, con una plaza bien pagada, hacer investigación, dar clases, seguir publicando, todo sin parar. Ésa era la trayectoria ideal-esperada-dorada-impecable, que se refería de manera implícita a varones sin familia (o con ella, pero sin ocuparse propiamente de las responsabilidades que implicaba) que podían estudiar con libertad, viviendo sólo para sí mismos, sin tener que cuidar, hijos, casa, padres, etcétera.

Mi trayectoria, hasta ese momento, no había sido así. Yo había titubeado sobre en qué disciplina insertarme; a media maestría había quedado embarazada; había hecho la tesis con una bebé y una crisis de pareja; había estado a punto de desertar; había ido a vivir a otro país y tenido allá otro hijo; había luego estudiado un doctorado tutorial para no ausentarme de mis crías. Además, había tenido que trabajar. De manera que había terminado el doctorado exhausta por tantos malabares y equilibrios frágiles entre la vida familiar y la vida académica, y ahora con más complicaciones, pues iniciaba la vida laboral con un tiempo completo en la universidad, con dobles y triples jornadas.¹⁵ Me sentí mal por

¹⁴ La noción de trayectoria ideal en la carrera académica es problematizada y analizada en Weiss (2012).

¹⁵ En este punto, hay que considerar la aportación de la economista Nancy Folbre, quien explica que la modernización y el desarrollo económico capitalista, en un contexto de patriarcado, han llevado a que las tareas reproductivas recaigan principalmente en las mujeres, quienes están posicionadas en un lugar social aún considerado inferior, y cuya participación simultánea en la fuerza laboral y reproductiva ha tenido efectos negativos en su familia, principalmente en sus hijos e hijas. Ella argumenta que aunque las mujeres han incrementado su independencia, poder adquisitivo y autoestima, al participar en la fuerza laboral, terminan agotadas porque, aunque están trabajando fuera de casa, continúan estando a cargo de las tareas domésticas, ya que los hombres por lo general no han incrementado su participación en ellas, lo cual produce una desproporción en detrimento de las mujeres, pues hay efectos negativos no sólo en mujeres y niños, sino también en los ancianos, discapacitados y personas vulnerables de la sociedad que antes eran atendidos por las mujeres en las familias. La

no tener la trayectoria *dorada* de mi compañero AS. Había caído en el anzuelo que él me había lanzado, había caído en la trampa de sentir competencia con él, de competir en un mundo que era un constructo masculino.¹⁶ Con el tiempo me di cuenta de que él tampoco era muy diferente de otros colegas varones, y que el anzuelo de la competencia a veces te lo lanzaban también las mujeres.

Por aquel entonces, los integrantes del Departamento de Historia compartíamos un edificio nuevo con los profesores del Departamento de Filosofía. Aún no había personal contratado de limpieza que se encargara en específico de ese edificio, así que nuestra jefa de historia nos pidió que, mientras la universidad contrataba ese personal, cada quien limpiara su cubículo y algún tramo del pasillo. “Bien, no hay problema”, pensé, y llevé escoba, trapeador, cubeta y sacudidor, con los cuales periódicamente limpiaba mi área. Pero yo no veía que los demás colegas de historia limpiaran sus cubículos (creo que no lo hacían), ni tampoco los compañeros de filosofía (allí sí eran puros hombres). Había cierto misterio en torno a la limpieza del edificio porque, aunque no se veía que limpiaran, tampoco se veía tan sucio. Y sucedió que un fin de semana que yo tenía que trabajar en casa y había olvidado material en mi cubículo, fui en sábado a la universidad. Entré al edificio que compartíamos con los filósofos y ¡oh, sorpresa! ¡Misterio resuelto! Allí estaban las esposas de los filósofos ¡limpiando los cubículos de sus maridos!¹⁷ Después yo les decía a mis amigas que los filósofos eran mancos, como la Venus de Milo pero en hombre, porque literalmente no tenían brazos ni manos para agarrar una escoba y limpiar sus propios cubículos.

“Una mujer Atenea en el campo académico es probablemente una buena investigadora. Con su enfoque lógico y su atención a los detalles [...] la

autora estudia este fenómeno en Estados Unidos, Europa noroccidental, América Latina y El Caribe, y concluye que el Estado benefactor no consideró en su momento los efectos de este fenómeno en estas regiones. Véase Folbre (1994). Agradezco a la Dra. Tere Fernández por darme a conocer este libro. Además, sobre las dobles y triples jornadas de las mujeres en Aguascalientes, puede verse Terán (2005).

¹⁶ Sobre la universidad como constructo masculino, puede verse Buquet *et al.* (2013).

¹⁷ Esto tiene que ver con la división sexual del trabajo que, según Valdez, se gestó desde mucho antes del patriarcado griego. *Cfr.* Valdez (1996).

mujer Atenea puede ser una maestra excelente. Explica las cosas con claridad. Si el tema exige información precisa, es probable que lo domine. Su fuerte puede ser explicar procesos complejos que se desarrollan paso a paso. Es exigente [...] Las mujeres Atenea pueden tener más éxito en el matrimonio [formado por dos profesionistas], pues planea la logística de tener dos asociados laborales con metas a largo plazo y con horarios que pueden no ser los habituales” (Shinoda, 2005: 78).

¿SORORIDAD Y FRATERNIDAD O ENEMISTAD COTIDIANA?

En el Departamento de Historia había otra mujer: mi jefa. Como Aguascalientes era pueblo chico, infierno grande, yo la conocía porque habíamos estudiado la secundaria en la misma escuela de monjas, pero allí no habíamos sido amigas ni enemigas. Casi enseguida que entré a la universidad el ambiente se politizó debido a la elección de rector, y el destino nos puso a mi jefa y a mí en bandos opuestos, de manera que ella se convirtió en una especie de jefa-espía (por lo que la llamaré aquí JE), porque si yo recibía visitas en mi cubo, salía a tomar un café, emitía alguna opinión sobre la universidad o llegaba tarde, JE tomaba nota y corría a informar de todo eso al decano por el cual yo no había votado. Estábamos a fines de los años noventa del siglo XX, y en ese momento casi todos los profesores de tiempo completo del Departamento de Historia estábamos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de manera que sólo impartíamos una clase y el resto del tiempo hacíamos investigación, lo cual algunos maestros que sólo se dedicaban a impartir clases veían como un privilegio, y tenían la firme creencia de que los del SNI éramos una bola de holgazanes. JE siempre daba clases a los estudiantes de nuevo ingreso, y ante ellos se empeñaba en crear una imagen nefasta del resto de los profesores, incluida esta servidora. Una imagen en la que todos éramos incompetentes, flojos e intrigantes. Lo bueno fue que la mayoría de los tiernos alumnos no se tragaban esa proyección de su mirada o desmentían el cuento al conocer al resto de los profesores.

Entre mis compañeros había un historiador un poco más joven que yo, que era muy trabajador, humilde, sencillo, con quien hice amistad y a quien hasta la fecha respeto mucho. Le llamaré Nacho, debido a que

los estudiantes así le pusieron porque siempre les recomendaba leer la revista “Nachonal Yiografic”. Nacho se convirtió en mi jefe de departamento cuando el ambiente político en la universidad se puso todavía más pesado. Hasta la fecha admiro su prudencia, su capacidad de diálogo, su respeto hacia nosotros como colegas y su capacidad para mantener a flote el departamento: un bote que estaba lleno de ases individualistas, una JE controladora, y en medio de un aire institucional muy enrarecido.

Un día nos cambiaron de edificio y teníamos que elegir cubículo. Pero había ciertas reglas, por las cuales elegían primero los profesores de mayor antigüedad. Cuando me tocó elegir a mí, todavía quedaba uno libre, que tenía un gran ventanal, con vista de árboles, mucha luz y aire. “Qué raro, me pregunté, ¿por qué los anteriores maestros no han escogido este cubículo?”. Un colega que había escogido un cubículo sin vista al jardín pareció haberme leído el pensamiento y me dijo, señalando el cubículo con ventanal: “Nadie lo ha escogido porque está cerca del cubículo de AS”. Aun así, lo elegí porque era el único con esa vista, luz y aire, pues los otros cubículos buenos ya habían sido escogidos por los profesores más antiguos. “No importa, torearé a AS”, pensé. Así comencé a sortear el hecho de que en cada interacción que teníamos, él tratara de corregirme algo, ya fuera una palabra, un adjetivo, un dato histórico, mi librero, mis plantas, cualquier cosa. Lo de que físicamente él me viera hacia abajo no podía yo evitarlo porque él era alto y yo chaparra, pero eso, que con otras personas no era un problema, con él sí parecía serlo, porque además de la estatura él se subía al pedestal de “yo soy el único y verdadero historiador aquí, y lo que hacen los demás es pura basura”. Si esto hacía con sus pares, mucho más con los alumnos.¹⁸ Escuché a AS referirse a sus asistentes de investigación como esclavos, y supe de la demanda de una secretaria contra él por acoso sexual (asunto del cual salió bien librado gracias a la complicidad masculina de un exrector amigo suyo, que lo defendió ante la máxima autoridad universitaria).¹⁹ Poco a poco AS comenzó a quedarse solo.

¹⁸ El menosprecio sistemático hacia colegas y estudiantes ha sido calificado como violencia de género. Véase Hernández (2015).

¹⁹ Desde luego que el acoso sexual también ha sido conceptualizado como violencia de género. Aunque falta investigar más sobre las complicidades masculinas y el solapamiento, como en este caso. No sólo en la Iglesia católica se cuecen habas.

Desde antes, también el Departamento de Historia se había quedado solo, en el plano institucional, debido a que, como su profesorado en conjunto no habíamos votado por quien quedó como decano, nunca hubo presupuesto suficiente para el Departamento de Historia, no se nos informaba si había recursos federales, no teníamos secretaria; éramos el patito feo del decanato. El ambiente político estaba muy pesado, y yo busqué refugio con colegas mujeres, de los departamentos de sociología y educación. En general, me sentí mejor y logré entablar relaciones sólidas y duraderas con colegas mujeres de esos departamentos. Pero una vez una de ellas (afortunadamente, sólo una) me lanzó el mismo anzuelo competitivo que AS. No quedé atrapada en su anzuelo, pero me dio tristeza y se me colmó el vaso.²⁰ Pensé que necesitaba salir de ahí y tomar aire fresco.

“Atenea fue desafiada por Aracné, a la que Atenea convirtió en araña, y la condenó para siempre a pender de un hilo y a tejer [...] Atenea muestra que pensar correctamente, conservar la cabeza en el calor de una situación emocional y desarrollar buenas tácticas en medio del conflicto son rasgos naturales para algunas mujeres (Shinoda, 2005: 69).

¿ESTANCIA POSDOCTORAL O VIL ESCAPATORIA?

Solicité apoyo al Conacyt para una estancia posdoctoral a principios de 2000, y me fue concedido para comenzarla en septiembre de ese año. Mi amigo historiador Víctor González me había hablado maravillas de la Biblioteca Benson de la Universidad de Texas, en Austin. En un congreso académico, conocí a Mauricio Tenorio, quien por entonces ocupaba una plaza en esa universidad, y le pregunté si él podría ser mi anfitrión, a lo que, casi distraídamente, me respondió que sí. Conseguí con cierta facilidad el permiso del rector y el apoyo de mi jefe de departamento.

Por otra parte, en cuanto a lo familiar, pensé que era un proyecto viable, pues Austin no estaba tan lejos de Aguascalientes. Se hacían entre doce y trece horas en automóvil (con un descanso obligado en

²⁰ Sobre el síndrome de desgaste o *burnout*, no lo tuve completito, pero casi. Véase Guzmán *et al.* (2008).

Monterrey), y podríamos ir y venir con cierta frecuencia. Adán tenía ocho años y Sofía trece; no se puede decir que hayan decidido algo, pero aceptaron mudarse. Chava me dijo que sí se iría con nosotros. Así que el verano de 2000 fui con mis hijos a Austin a preparar el terreno en la universidad, a conseguir departamento, a inscribir a mis hijos en escuelas, etc. Todo estaba listo para mudarnos después del verano. Pero cuál no sería mi sorpresa cuando, al regresar a Aguascalientes, Chava me dice que él no podría irse a vivir con nosotros por una serie de condiciones laborales que antes no había considerado, pero que no me preocupara, que Austin estaba cerca y que él nos visitaría seguido.

¿Qué hacer? ¿Cancelar todo, ignorar los permisos, el financiamiento conseguido y quedarme con Chava en Aguascalientes? ¿Irme con mis hijos sola a Austin? El fantasma de la crisis de pareja que había vivido durante mis estudios de maestría todavía me perseguía. ¿Valía la pena separar a la familia —otra vez— por una estancia posdoctoral? No lo sabía. Pero lo que sí sentía era que yo necesitaba tomar aire fresco. Todo estaba preparado ya, y el financiamiento conseguido. Así que, sopesando y deseando que esta vez la separación familiar no tuviera consecuencias graves, decidí salir, asumiendo los riesgos que implicaba tal decisión.

Al llegar a Austin tuve otra sorpresa: Mauricio Tenorio se había ido becado a Alemania a realizar una estancia de investigación. Tuve que buscar otro anfitrión y Mauricio me encargó con Charles Hale (hijo). Comencé a trabajar. Mientras mis hijos estaban en la escuela, yo pasaba mis mañanas en mi *otra* casa, la Biblioteca Benson, en donde encontré a la postre a colegas con quienes hice amistad, como Carmen Ramos, Valentina Torres, Michael Werner y Luis Fernando Gerlein. También consulté por temporadas los Archivos Católicos de Texas, en Austin, y el Archivo del Arzobispado de Texas, en San Antonio. Cada quince días Chava pasaba un fin de semana con nosotros, y siempre que podíamos, en puentes y vacaciones, mis hijos y yo íbamos a Aguascalientes. Me volví un cafre del volante y aprendí de memoria el trayecto carretero entre Austin y Aguascalientes, el cual a veces hice sola con mis hijos. Pero la beca del Conacyt no llegó a tiempo (no sé por qué), sino hasta después de casi un año, así que viví allá con mi sueldo de la UAA. Al llegar por fin la beca, me pregunté qué hacer. Hablé con Nacho y con el rector

de mi universidad para preguntarles si podía prolongar otro año mi estancia, con la tardía beca del Conacyt, y la respuesta fue afirmativa.

En el ámbito familiar, sucedía lo siguiente: Chava continuaba visitando a la familia, Adán estaba muy contento en su escuela y aprendiendo inglés, a diferencia de Sofía, quien, en plena adolescencia, estaba sufriendo por haber dejado amistades y familiares en Aguascalientes y por no terminar de adaptarse a una escuela con un sistema disciplinario muy cuadrado que, además, no le gustaba. Durante un año escolar sólo había hecho una amiga, en la cual había encontrado cierto refugio, pero parecía no ser suficiente para ella, por lo que, cuando se presentó la oportunidad de quedarnos otro año en Austin, ella prefirió regresar a Aguascalientes, donde estaban su casa, su papá, familiares y amistades, por lo cual decidimos que ella se iría a vivir con Chava, mientras que Adán y yo nos quedaríamos en Austin.

El segundo año de estancia, Mauricio regresó de Alemania y se convirtió –ahora sí– en mi investigador anfitrión y amigo. Como producto de la estancia, escribí un libro (Padilla, 2008) que venía a tono con la línea sobre católicos y Revolución que había comenzado en el doctorado (Padilla, 2001). Sí, entonces tenía una línea de investigación sobre católicos y Revolución mexicana. Pero también comenzaban a cansarme ya las intrigas de los jerarcas católicos. Así también, en Austin conocí el mundo del judaísmo, de manera que mi perspectiva se amplió del mundo de los católicos al mundo de las religiones. Cabe decir que también en Austin descubrí –gracias a Mauricio– los archivos de Anita Brenner, y regresé tan entusiasmada de haberlos visto, que elaboré un proyecto que me permitió regresar a Austin un verano completo para investigar esos archivos, particularmente una parte de sus diarios, investigación que produjo otro libro (Padilla, 2010), aunque en realidad había tenido la oportunidad de revisar sólo una pequeña parte del vasto archivo que su hija Susana Glusker había donado a la Universidad de Texas, en Austin. Posteriormente, nuevos aires llegaron para este tema cuando Marcela López Arellano se inscribió en el doctorado en estudios socioculturales de la UAA y quedé como su tutora, pues a ella le interesó continuar el trabajo en estos archivos. Invitamos entonces a Tere Fernández, Carmen Ramos y Alma Dorantes a su comité tutorial, y fue tan agradable trabajar con ellas, que terminamos siendo

amigas, mientras que Marcela demostró ser una historiadora dedicada e inteligente.²¹

“A mitad de la vida, una mujer Atenea suele tomar tiempo para asentar su situación. Considera todas las opciones y después efectúa una transición ordenada a la siguiente fase. Si el trabajo constituye su principal interés, se halla en mitad de su carrera y puede ver en ese momento su trayectoria: hasta dónde puede elevarse, hasta qué punto es segura su situación, a dónde la puede llevar una relación con un mentor” (Shinoda, 2005: 85).

¿SABÁTICO O ENCUENTRO ESPIRITUAL?

Regresé de Austin a la UAA en agosto de 2002, y a fines de 2003 Chava me dijo que en 2005 le tocaba sabático y quería irse a España. En esa época, a mí me interesaba que mi familia ya no estuviera separada, pues, aunque habíamos sobrevivido bien a la experiencia de Austin, de mi parte ya quería que permaneciéramos físicamente cerca. Así que le pregunté si iríamos en familia, y él me dijo que no tenía recursos suficientes para llevar a toda la familia, pero que si yo conseguía algo podríamos ir todos.

Nuevamente me encontré en la disyuntiva entre el crecimiento profesional y mantener el equilibrio familiar. Yo no tenía todavía derecho a sabático, pues acababa de regresar de Austin. Además, Conacyt ya me había financiado una estancia posdoctoral y sería difícil que me financiara otra estancia. Me puse a buscar financiamiento externo para realizar investigación, pero lo que encontré fueron convocatorias para estudiar doctorados. Por entonces yo estaba muy interesada en la historia de las religiones (ya no sólo del catolicismo), en particular en el tema del misticismo. Encontré que en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona el Dr. Amador Vega (filósofo e historiador) trabajaba ese tema. Le escribí preguntándole si estaría interesado en recibirme para realizar una investigación en torno a los escritos de una mística

²¹ La tesis concluyó con el libro *Anita Brenner, una escritora con México en el corazón* (México: UAA/ CDIJUM, 2016). Como tesis, el trabajo de Marcela ganó un premio nacional del Centro de Investigación Judía en México.

mexicana de principios del siglo XX, y me respondió que sí, que me podía recibir y ayudar con ese tema. Entonces encontré que las becas de alto nivel para América Latina (becas ALBAN) estaban a punto de cerrar su convocatoria. Eran unas becas muy competidas, y yo estaba casi en el límite de edad, que era 45 años para estudiar un doctorado. De todos modos elaboré un proyecto y lo mandé sin muchas expectativas, porque había muchísimos candidatos jóvenes, y yo ya tenía un doctorado. Pero para mi sorpresa, a fines de 2003 me llegó un mensaje de ALBAN de que se me otorgaba la beca para realizar estudios de doctorado en humanidades, en la Universidad Pompeu Fabra, programa que comenzaba en septiembre de 2004 y terminaba en julio de 2006. ¡No puede ser! Eso afectaba todos nuestros tiempos previstos para salir de la UAA. Hablé con Chava y le comenté la ¿buena? noticia: “Pues fíjate que me dan la beca, pero los estudios comienzan dentro de seis meses, o sea, un año antes que tu sabático”. Y él me dijo que no había problema, que nuestros hijos ya estaban grandecitos, y que él se podía hacer cargo de ellos ese año, que yo me adelantara y que en agosto de 2005 todos me alcanzarían allá.

Otra vez separación familiar. Pero yo sentía que nuestra relación de pareja estaba ahora lo suficientemente fuerte como para soportar de nuevo la distancia, así como también nuestros hijos ya tenían otras circunstancias de vida. Sofía estaba terminando la prepa y Adán estaba en secundaria. Sin embargo, no me parecía buena idea dejarlos en plena adolescencia sin su mamá. Pero Sofía ya no era tan rebelde, y Adán mostraba capacidad para adaptarse a los cambios de escuela, por lo que le dije a Chava que lo pensaría. Mientras tanto, decidí explorar si el camino burocrático al interno de la institución también fluía. Fui a hablar con el nuevo rector de la universidad, quien, para mi sorpresa, aceptó muy rápido y hasta con cierto gusto darme el permiso para que me fuera a realizar un segundo doctorado, ahora en humanidades (apoyo que no era habitual obtener, pero que, al ver él que ya tenía financiamiento internacional, me dio de inmediato). También hablé con Nacho, que ahora era mi jefe de departamento, y no hubo problemas. De forma que ya tenía el permiso institucional con goce de sueldo. Todo había fluido. Y estaba el consentimiento de Chava de cuidar a los hijos. Sólo

restaba lidiar con el sentimiento de culpa²² que asomaba prematuramente en mis soliloquios. ¿Cómo dejar a mis hijos todo un año? Nunca me había separado tanto tiempo de ellos.

Decidí probar y dar un primer paso. Pensé que si mis hijos me necesitaban, me regresaba, y si todo iba bien, continuaba allá. Además, tenía algunos ahorros que podría emplear en viajar con cierta frecuencia para verlos. Y así lo hice. Llegué a Barcelona a fines de septiembre del 2004 y regresé a México a pasar la Navidad de ese año. Recuerdo que la primera vez que fui a ver a mis hijos yo sentía poquita culpa por dejarlos solos, es decir, al cuidado únicamente de su papá, y les pregunté si me extrañaban. Después de un momento de silencio, Sofía, que ya tenía diecisiete años, me dijo: “Mira, mamá. Si te decimos que te extrañamos, te vas a querer regresar. Si te decimos que no te extrañamos, te vas a sentir mal. Por eso mejor no decimos nada”. Sofía estaba contenta en su último año de bachillerato y Adán estaba contento en su escuela. Me fui otra vez a Barcelona en enero de 2005, y en abril regresé de nuevo a ver a mi familia. Pasé mayo y junio en Barcelona y finalmente en el verano regresé a México para después irnos todos juntos a Barcelona durante un año más.

“Si es madre, cuando sus hijos han crecido, es probable que una mujer Atenea se embarque en proyectos a los que puede dedicar más tiempo, puesto que sus hijos la necesitan menos. Una mujer Atenea vive para su trabajo [...] Algunas mujeres Atenea están preocupadas por altibajos creativos o poéticos, por pensamientos sobre la muerte, la locura, el misticismo [...] Una mujer Atenea posee varias direcciones específicas en el cultivo de otras diosas” (Shinoda, 2005: 78 y 85).

El año que estuve sola comencé mis estudios y tenía todo el tiempo para ellos, lo cual era una sensación bastante rara, ya que, hasta ese momento, generalmente había tenido que hacer dobles o hasta triples jornadas. Como rata de archivo y ratona de biblioteca, pasaba todo el día en la Biblioteca Haas (excelente en temas de historia del misticismo

²² El tema de la culpa en mujeres que trabajan y las maneras de lidiar con ella ha sido estudiado en mujeres empresarias por Fenwick (2002).

y las religiones). Para no cansarme de estar sentada, decidí hacer alguna actividad física, y a principios de 2005 me inscribí en los cursos de tai chi de una escuela (El Rincón del Silencio) fundada por el sacerdote católico chino Peter Yang. A mis 44 años, estaba también inmersa en una búsqueda espiritual muy fuerte, y andaba necesitada de guía en ese terreno.

“El encuentro con Hestia se puede dar a través de la soledad no elegida. Casi todo el mundo experimenta en su vida periodos no elegidos de soledad [...] La mediana edad puede ser el periodo para que una mujer Hestia [...] dedique su vida a una determinada vida espiritual. Para ella constituye una transición natural, un compromiso cada vez más profundo respecto a una devoción ya practicada. Para los familiares la decisión puede ser totalmente inesperada porque la silenciosa Hestia nunca les reveló la importancia de este aspecto de su vida” (Shinoda, 2005: 108).

Conocí al sacerdote católico chino Peter Yang en la catedral de Barcelona, en abril de 2005, y después lo vi con frecuencia en la escuela de tai chi. Él tenía 86 años. Me impresionaron su silencio, su verticalidad, su movimiento, sus palabras. Fue como andar espiritualmente sedienta y encontrar un manantial de agua cristalina y pura. Empecé a practicar su método de respiración natural y a hacer tai chi, además de participar en sus tertulias. A partir de ese encuentro no sólo cambió mi vida personal y familiar, sino que también comencé a tener otra perspectiva de todo lo que hacía en lo profesional, es decir, empecé a ver mi trabajo, las clases, los libros que escribía, todo, todo, como perdiendo relevancia, como desdibujándose su importancia en mi vida, como abriendo espacio y convirtiéndose en central mi camino espiritual. Un camino que comenzó al sentarme a respirar y por el que, al paso de las horas respirando con consciencia, tuve mis primeras experiencias espirituales, que sería difícil (quizá imposible) explicar aquí con palabras, pero que generaron en mí una nueva comprensión del mundo, de la vida y del reino espiritual.

“La práctica de la meditación puede activar o fortalecer gradualmente la influencia de Hestia, la diosa introvertida y enfocada hacia dentro. Como

los efectos de la meditación misma, sin subjetivos, la única persona que suele notar la diferencia es la misma mujer [...] El Ser es lo que experimentamos internamente cuando sentimos una relación con la unidad que nos conecta con la esencia de cada cosa que está fuera de nosotros. En este nivel espiritual, conexión y desapego son paradójicamente la misma cosa. Cuando nos sentimos en contacto con una fuente interna de calor y luz (metafóricamente calentados e iluminados por un fuego espiritual), este fuego calienta a aquellas personas que amamos y nos mantiene en contacto con otras personas que están lejos” (Shinoda, 2005: 99).

¿LA HISTORIA ES LO MÁXIMO O LA HISTORIA ES PARA LOS IDIOTAS?

Cuando le dije que me dedicaba a la historia, Peter sólo dijo: “La historia es para los idiotas”. ¿Escuché bien? ¿Peter me está llamando idiota? ¿Está llamando idiotas a los historiadores? ¡No puede ser! Si cuando escogí ser historiadora mis modelos eran historiadores espléndidamente eruditos, cultos, a quienes era una delicia escuchar. Por ejemplo, don Luis González, quien derrochaba conocimiento histórico, inteligencia, sencillez y humildad. O Jean Meyer, también erudito, intelectual y a la vez sencillo. Yo quería ser historiador al estilo de Jean Meyer y de Luis González. Sí. Historiador en masculino, como aquellos cuyas vidas había leído en el libro *Egohistorias* (Meyer, 1993). Entonces, cuando Peter me dijo: “La historia es para los idiotas”, simplemente no podía aceptarlo, pues los historiadores no eran idiotas: eran *hombres* cultos y amables como mis tutores y como mis nuevos profesores en Barcelona. Simplemente, eso no podía ser. Aunque confieso que también pensé: “Bueno, quizá algunos sí que pueden ser idiotas”. Pero obviamente ese no era el punto que Peter me quería hacer ver. Peter siempre me descolocaba con sus cuentos chinos, con sus frases que salían de una lógica racionalista binaria, con su *psicoacupuntura*, con sus agudas preguntas que destrababan algo en tu interior, con su energía prístina, con su sabiduría china.

“Hestia y Hermes representan las ideas arquetípicas del espíritu y del alma. Hermes es el espíritu que pone al alma sobre el fuego. En este contexto, Hermes es como el viento que sopla las brasas ardientes en el centro del hogar, avivándolas. De la misma manera, las ideas pueden encender sentimientos profundos o las palabras pueden hacer consciente lo que hasta ese momento se ha conocido de manera inarticulada, iluminando lo que ha sido tenuemente percibido” (Shinoda, 2005 : 100).

Entonces pensé: “Peter no se está refiriendo a la disciplina histórica, sino a vivir en el pasado, en vez de saborear el presente”. Cuando pasaba largo rato en mi casa respirando, tratando de mantener la atención en la forma como el aire entraba y salía de mis pulmones, me concentraba en el presente: no vivía en el pasado (que ya no existe) ni en el futuro (que aún no llega), sino en el momento justo de ese instante. Sabía que el pensamiento nos lleva al pasado y al futuro y nos impide vivir el presente. Entonces, vivir en el pasado me impedía sentir el presente y, en este sentido, vivir en el pasado sí parecía una tontería, porque impedía saborear la vida en el hoy. A eso se refería Peter.

“El arquetipo de Hestia comparte la conciencia concentrada (focus) de las otras diosas vírgenes. Sin embargo, la dirección hacia el interior del enfoque es diferente. Atenea y Artemisa orientadas hacia lo externo, se enfocan en conseguir objetivos o llevar a cabo planes. Hestia se concentra en su experiencia subjetiva interna. Por ejemplo, cuando medita, está completamente absorta” (Shinoda, 2005: 95).

Me cuestioné ¿qué estoy haciendo en una disciplina que vive en el pasado? ¿Dedicarme a la historia es una idiotez? Quería cambiar el rumbo de mi vida en ese instante y dedicarme sólo a lo espiritual (en ese momento concebía el trabajo como algo no espiritual). Pero no hice nada porque prevaleció mi sentido de responsabilidad y tenía una beca con compromisos que cumplir. Pero sí me sentí dividida: como si, por una parte, estuviera mi camino espiritual, y por otra, mi trayectoria profesional. Aunque eran sendas paralelas, estaban separadas. Así que me sentí esquizofrénica durante un buen tiempo, pues “el primer síntoma

de un psicópata es creer que los psicópatas son los otros”, según decía Peter Yang.

“La manera de percibir de Hestia se produce mirando hacia adentro, y sintiendo de manera intuitiva qué es lo que pasa. Este método de Hestia nos permite entrar en contacto con nuestros valores, poniendo bajo el foco de lo que tiene significado desde el punto de vista personal. Mediante este foco interno podemos percibir la esencia de la situación. También podemos obtener una comprensión interna del carácter de las demás personas y ver la pauta o sentir el significado de sus acciones. Esta perspectiva interna proporciona claridad en medio de la mirada confusa de detalles a los que se enfrentan nuestros cinco sentidos” (Shinoda, 2005: 95-96).

Además de la enseñanza espiritual de no vivir en el pasado, me di cuenta de que Peter lo que atacaba era al ego, no a la persona. Y de pasada, me di cuenta también de que mi ego era como muy masculino y que, profesionalmente, tenía como modelos de comportamiento a puros historiadores varones, a quienes quería imitar, intentando pensar y actuar como ellos. No había captado en toda su dimensión que, como mujer, yo podría ser de otro modo, pensar y hacer historia de otras maneras. También sucedió que, cuando regresé de Barcelona, con tanto aprendizaje nuevo y dándole prioridad a cultivar mi camino espiritual, mi cabeza no daba para mucho, y me sacaron del Sistema Nacional de Investigadores (lo cual a mi ego le dolió un poco). Sí, Peter tenía razón. La historia era para los idiotas, y la idiota no era mi persona, sino mi ego.

“Una mujer Hestia no está apegada a la gente, los resultados, las posesiones, el prestigio o el poder. Se siente completa tal como es. Su ego no está en juego. Hestia es un arquetipo de conexión con el centro interno. Es el punto tranquilo que da significado a la actividad, la referencia interna que permite a una mujer estar afianzada en medio del caos externo, del desorden o del jaleo ordinario cotidiano” (Shinoda, 2005: 97-98).

¿UN GIRO HACIA LA FEMINIZACIÓN DE MI TRABAJO O REFUGIOS DE RESISTENCIA Y CAMBIO?

Terminé mi segundo doctorado,²³ y regresé a la UAA. Pero al reinsertarme en ella hubo varios cambios. Me pusieron a dar clases solamente en posgrado; y en cuanto a los temas de investigación, me dediqué sobre todo a aquellos que se ubicaban en el cruce entre historia de mujeres, educación y espiritualidad. Recuperé el SNI. Y sucedió que la mayoría de estudiantes cuyas tesis tutoraba eran mujeres. Noté también que a casi todas se les juntaba estudiar un posgrado con la edad reproductiva, de manera que muchas tenían hijos pequeños o resultaban embarazadas a medio posgrado, como me había sucedido a mí en la maestría, y recordé la manera en que la Generala y mis profesores me habían comprendido, y quizá por eso yo las comprendía a ellas, y cuando titubeaban, por lo regular les decía que sí podían terminar el posgrado siempre y cuando tuvieran redes de apoyo. Y así fue, todas sin excepción se titularon, a veces a pesar de sus parejas, pero todas lo hicieron porque tuvieron redes de mujeres que les ayudaron, aunque un par de ellas de plano sí se divorciaron. Los temas de mis estudiantes me gustaban porque giraban en torno a la labor pionera de las mujeres en la educación y el trabajo, en el mundo de la escritura, y en la espiritualidad (a través del ecofeminismo, por ejemplo). En todas sus tesis busqué conformar comités tutoriales interdisciplinarios, en alianza con colegas de historia, sociología, filosofía y educación, mayormente mujeres. En las tesis que asesoré con alumnos varones logré que por lo menos hicieran visibles a las mujeres.

En general, sentía que fluía mejor con las colegas mujeres, y fui encontrando que la manera en que mejor trabajaba era en círculos pequeños de mujeres, en los cuales generábamos conocimiento en forma colaborativa, y como más natural o armónica.

²³ Si bien concluí todos los estudios doctorales e hice una investigación final, las actividades cotidianas que debía realizar al reinsertarme a la universidad me impidieron pulir esa investigación para presentarla como tesis doctoral. Sin embargo, la investigación se publicó diez años después como *Centro vacío. Símbolo y vida de María Angélica Álvarez Icaza* (México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2018).

El regreso, sin embargo, no estuvo libre de experiencias con aroma machista. Esto sucedió cuando llegó al Departamento de Historia, como maestro de asignatura, un colega joven, que parecía ser un brillante historiador (por lo cual lo llamaré HI). Estaba recién egresado de una de las mejores instituciones de México, y su tesis doctoral había ganado un premio nacional. Mostró ser un buen maestro, y a mí me parecía que, por ser tan buen investigador, podríamos incorporarlo en algunas actividades de los posgrados. En ese momento yo era miembro del consejo académico del doctorado en estudios socioculturales de la UAA, y lo invité a participar en varios comités tutoriales; así también, logré que el doctorado organizara una conferencia en la que él presentara su tesis doctoral a estudiantes de posgrado. Me parecía que la universidad podría aprovechar de mejor manera la presencia de HI como novel investigador, y no sólo como maestro de asignatura en la licenciatura en historia. También lo invité a hacer una estancia de investigación en la UAA y le dije que, en caso de que Conacyt aceptara, yo podría fungir como su investigadora anfitriona. Él aceptó, hizo los trámites, consiguió el financiamiento y estuvimos como investigador y anfitriona durante el tiempo que duró la estancia, tiempo en el cual establecimos una relación que en México no existe tal cual, pero que en Estados Unidos llaman *mentorship*, en la cual él daba clases y escribía algún artículo sobre su tema de su tesis, mientras que yo lo apoyaba en su inserción en la institución (así fuera provisional). Desde mi punto de vista, HI representaba un estupendo refuerzo para el departamento a la vez que, cuando se abriera una plaza, podría convertirse en un relevo generacional respecto a los maestros de éste, cuya jubilación no tardaría mucho. Y sucedió que un día, entre sus actividades de la estancia, HI organizó un coloquio de investigadores, internos y externos a la institución, en el cual cada investigador mostraría sus proyectos vigentes a los estudiantes de posgrado para fomentar el diálogo académico y la retroalimentación. Su idea me pareció excelente, y le ayudé a organizar a los estudiantes de posgrado, mientras que él se encargaba de hacer un calendario tentativo y de invitar a los maestros. Cuando HI terminó el calendario, me lo mostró para que lo revisara, pero enseguida noté que eran puros hombres y que HI se había olvidado de incluirme en el programa. Cuando se lo hice notar, HI dijo: “Discúlpeme, doctora. Estaba

tan concentrado en invitar a los historiadores y en programarlos, que me olvidé de usted”. De inmediato se fue a rehacer el calendario y a incluirme, pero mientras tanto yo sentí desazón en el estómago, porque me di cuenta de que él consideraba a los otros maestros como los verdaderos historiadores, mientras que a mí no. Su olvido era para mí muy significativo, por lo que días después busqué a mi amiga Gaby, quien es psicóloga y feminista, y le conté con bastante tristeza lo sucedido. Ella me escuchó, y después analizamos juntas la situación. Ella me dijo que le parecía un síntoma de machismo en las nuevas generaciones, el hecho de ver a sus mentoras como madres abnegadas y sacrificadas, como mujeres que dan todo de sí mismas sin esperar nada a cambio, y que, estando esto tan naturalizado, sentían que era como una obligación de las mentoras el ayudarles a crecer y a insertarse en la academia, sin sentir ellos la necesidad de agradecerles nada, al igual que una madre cuida de sus hijos sin reconocimiento alguno. Entonces vi esa dimensión del machismo que consiste en invisibilizar a las mujeres, en este caso una mentora, y más tristeza cuando lo vi en un historiador representante de las nuevas generaciones.

Ya mencioné que ante este tipo de expresiones machistas de mi entorno suelo refugiarme con colegas mujeres de otros departamentos académicos, lo cual hice en ese momento con Silvia de sociología y Laura de educación (no son seudónimos). Esto sucedió porque Silvia nos invitó a conformar un grupo de reflexión autoetnográfica sobre nuestro trabajo en la academia, invitación que Laura y yo aceptamos, por lo que decidimos reunirnos una hora, semanalmente, para reflexionar, hacer lecturas, compartir experiencias, entresacar temas relevantes y, desde luego, escribir. Hicimos esto alrededor de seis meses, en los cuales leímos varias cosas de autoetnografía, pero también estudios sobre la situación de las académicas en varios países. Al principio nos pareció una paradoja que, siendo la reflexión una actividad inherente al trabajo académico, nos fuera tan difícil encontrar tiempo, de entre nuestras apretadas agendas académicas, para reflexionar sobre nuestro propio trabajo. Luego seleccionamos los temas sobre los que escribiríamos y, en un ejercicio de autoetnografía colaborativa, trenzamos nuestros escritos, analizamos nuestras experiencias en relación con el contexto, incluimos nuestras reflexiones y escribimos juntas un solo artículo que titulamos

“Somos académicas privilegiadas, y aun así...”, que trataba sobre nuestras experiencias y críticas a nuestra situación como mujeres en un contexto académico neoliberal, competitivo, burocratizado y masculino, y que se publicó en una revista argentina (Bénard *et al.*, 2018). Pero no fue el único producto, pues el proceso fortaleció la amistad entre las tres, y aprendimos bastante. Para mí, un aprendizaje significativo fue descubrir que, antes de iniciar el proceso, cada una de nosotras, por sí misma y por separado, había tomado la decisión de intentar vivir lo que nos restaba de vida académica sin caer en el estrés derivado de las presiones propias del sistema (Kral, 2016). Las tres éramos productivas y pertenecíamos al Sistema Nacional de Investigadores de nuestro país, pero habíamos decidido no aspirar a subir de nivel dentro de ese sistema, por el mucho estrés que eso implicaba. Queríamos conservar la salud,²⁴ y mantener el frágil equilibrio que habíamos logrado entre nuestra vida laboral y familiar. En mi caso particular, quería continuar practicando tai chi y cultivando otras dimensiones de mi persona, como la espiritual.

Otra experiencia que ha sido muy significativa para mí fue la de participar en el grupo de escritoras de este libro, que comenzó también con diálogos sobre la autoetnografía como una nueva metodología que nos permitía transformar nuestra experiencia en objeto de conocimiento social. En mi universidad, entre el profesorado, solamente Silvia, Laura y yo habíamos trabajado con dicha metodología. Cabe decir que un día, ante los profesores del Departamento de Historia, mencioné que en el curso de posgrado que en ese momento estaba yo impartiendo estábamos viendo precisamente a la autoetnografía como una potente novedad metodológica, y fue cuando uno de mis colegas profesores me dijo (literalmente): “¿Y eso qué? Puro chisme de vieja”. Ante lo cual observé que, en primer lugar, no tenía ni idea de qué se trataba esa metodología, y en segundo lugar que, sin conocerla, demeritaba la autoetnografía como

²⁴ Según Karla Kral, los altos niveles de estrés asociado con las cargas de trabajo saturadas, así como un estilo de vida sedentario al pasar muchas horas en la computadora, son fuentes generadoras de enfermedad, especialmente para el profesorado de tiempo completo. Y cita estudios de la Universidad de Colima que han encontrado que, a mayor productividad en investigación, mayor incremento de las enfermedades (Kral, 2016: 99).

metodología de investigación, y la deslegitimaba al asociarlo con algo femenino. No, en mi departamento no había con quien dialogar al respecto.

Encontré nuevamente refugio en este grupo interdisciplinario e interinstitucional conformado por las ocho investigadoras que hoy escriben este libro: la Dra. Susan Street del CIESAS-Occidente, quien atinada y cálidamente nos coordinó; y por otras colegas y amigas con quienes trabajamos colaborativa y *sororalmente*, y a quienes estoy muy agradecida por ello, como las Dras. Mercedes Blanco, del CIESAS-DF; Oresta López Pérez, de El Colegio de San Luis, A.C.; Norma Georgina Gutiérrez Serrano, de la Universidad Nacional Autónoma de México; Patricia Martínez, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Marcela López Arellano y Yolanda Padilla Rangel, de la UAA; contando con los agudos comentarios de María Teresa Fernández, del CIESAS-Occidente. Con ellas nos reunimos tres veces a lo largo de un año (una vez en Aguascalientes, otra en San Luis y la última en Guadalajara), para leer y retroalimentar nuestros avances, y en todas esas ocasiones aprendí mucho de ellas, y así fuimos mejorando cada una nuestros textos con las retroalimentaciones colectivas, y creo que con eso estuvimos practicando un tipo de investigación colaborativa y reflexiva que, desde mi punto de vista, representa una nueva forma, no vertical ni competitiva (circular, diría Susan Street); no positivista, sino reflexiva e intuitiva, de generar conocimiento.²⁵ En todas las ocasiones asistieron algunas de nuestras estudiantes, que hicieron las relatorías de las reuniones, pero en la de San Luis Potosí sucedió que, luego de haber escuchado nuestros relatos atentamente, una estudiante nos dijo (palabras más, palabras menos): “Me gustaron sus relatos; observo que han tenido que resistir como mujeres en una institución construida por hombres, y eso es notable, pero también tengo que decir que en ocasiones, como alumna, puedo ver que tal vez sin quererlo se comportaron igual que los profesores varones, y que también nos generaron estrés”. Entonces, con

²⁵ De hecho, las primeras feministas tuvieron como objeto de estudio su experiencia, y las primeras historiadoras feministas quisieron situar en la historia su propia experiencia. De ahí en adelante, la epistemología feminista se ha convertido en una fuente de rupturas epistemológicas y de otro tipo respecto a los paradigmas establecidos por el patriarcado. Al respecto y para iniciarse en este tema, véase Harding (1987) y Scott (1990).

esa observación me vi a mí misma como inserta en un constructo de origen masculino, resistiendo a sus vicios y defectos, pero a la vez y sin querer, reproduciéndolo.

¿PUEDO APRENDER DE MI PROPIA HISTORIA O NO?

Quiero subrayar un punto de inflexión importante en mi relato, que fue pasar de modelos de actuación profesional masculinos a formas diferentes de considerar la organización y generación de conocimientos. Me explico.

En mi trayectoria como mujer Atenea, necesité establecer relaciones con mentores y aliados varones que tuvieran intereses y visiones similares a la mía. Mis mentores resultaron ser, por decir así, patriarcas buenos, que me ayudaron a caminar por el mundo académico y a aprender a investigar. A pesar de la verticalidad que implicaba nuestra relación de tutor/alumno, además de que lo coloqué en el pedestal de mi admiración, Jean Meyer me mostró caminos nuevos humanistas, y como persona se mostró atento, respetuoso, empático y hasta amistoso cuando yo pasé por momentos difíciles. Don Luis González me dio la seguridad que necesitaba durante mis estudios de doctorado, me apoyó bastante en lo académico, me abrió las puertas de su casa y su familia, y me protegió de peligros carreteros. Ambos eran mis modelos de historiador, por ser inteligentes y eruditos, a la vez que amables y sencillos (Suriel *et al.*, 2018), pero a lo que me ayudaron fue a introducirme en una institución que era, sobre todo, un constructo masculino, sin poder observar yo hasta ese momento mi propia posición y condición, cosa que cambió después.

En ese constructo masculino, también establecí relaciones con colegas mujeres, que han estado coloreadas de amistad y sororidad y que, ahora puedo verlo, representaban una forma de resistencia²⁶ a las presiones de la academia neoliberal. También establecí relaciones con alumnos, pero las que tuve con alumnas pueden ubicarse en el mismo

²⁶ Siendo la resistencia, como dice María Lugones un inicio, más que un final (Lugones, 2011).

tipo de relación que el de mis colegas, es decir, relaciones horizontales, dialogales y colaborativas, que valoran la experiencia, intuición y sensibilidad de las mujeres, y que apuntan según yo a nuevas formas de generar conocimiento (véase Arfuch, 2016).

En las relaciones tutoriales tradicionales, los tutores eran lejanos; y si eran hombres, a veces estaban cruzadas por su supuesta superioridad sobre las estudiantes. Pero, como me sucedió a mí, nuevos estudios en este campo indican que en las nuevas relaciones tutoriales no quedan fuera la reciprocidad, la efectividad, el apoyo y la confianza que permiten al estudiante desafiar y ampliar las perspectivas profesionales y personales de sus tutorados (Suriel *et al.*, 2018: 166). Se trata de un trabajo colegial que está libre de paradigmas como el machismo o el marianismo y que llegan a una mentoría tipo “musa”, que inspira a ser un mejor académico, sustituyendo la antigua enseñanza basada en la autoridad jerárquica, y que incluso va más allá de la jerarquía, que es recíproca y hasta puede desafiar el *statu quo*.²⁷

Como mujer Atenea, aliados importantes en mi trayectoria fueron Nacho, mi colega solidario. Pero sobre todo mi esposo y colega Chava Camacho, con quien he investigado y publicado, en una relación profesional de apoyo y no de competencia. También hubo colegas que no fueron ni mentores ni aliados, como AS, quien representaba el machismo tradicional de los académicos de anteriores generaciones, y HI, quien representa el de las nuevas.

En relación con las mujeres, como mujer Hestia he establecido redes de amistad y trabajo con colegas, compartiendo no sólo nuevos temas y metodologías de investigación, sino también experiencias de vida, como la de hacer malabares para lograr un equilibrio entre familia y trabajo. Con ellas visualicé formas alternas de vivir la academia, sin morir en el intento.

²⁷ El machismo se refiere a expresiones y conductas que perciben las características de los varones asociadas con el sexismo y el chauvinismo que impone roles femeninos de género. Y el marianismo se refiere al modelo en que la mujer se autosacrifica a favor de la estructura familiar como la meta última y final. Ambos construyen normas culturales que refuerzan los supuestos sobre la competencia y autoeficacia de cada género. Véase Suriel *et al.* (2018: 167).

Con mis alumnas, intenté establecer un nuevo tipo de mentoría, más horizontal y que considera aspectos de género que nos son comunes, como sobrevivir con equilibrio al empalme que se da entre la vida productiva y la reproductiva.²⁸ Espero que, entre ambas, colegas y alumnas, estemos inaugurando relaciones de género en la academia diferentes a las prevalecientes hasta ahora.

La escritura autoetnográfica me permitió ver cómo al principio de mi trayectoria académica tuve que pensar y actuar bajo los estándares masculinos de éxito académico impuestos por la academia neoliberal, pero que gracias al análisis y crítica realizada por grupos de mujeres estamos cuestionando con miras a generar modos alternos de lidiar con ellos mientras cambian las cosas. Me permitió darme cuenta de que mi subjetividad abarca también mi posicionamiento ante las normas y estilo del mundo académico vigente, así como las estrategias y negociaciones que he hecho ante esas normas y el estilo de transmisión y generación de conocimiento actual, resistiendo en forma consciente a todo eso, aunque también quizá reproduciendo inconscientemente cuestiones que no me gustan, en un proceso de constante cambio de mi subjetividad ante el ámbito laboral.²⁹

¿A QUIÉN DEBO INVOCAR AHORA: ATENEA O HESTIA?

“Hestia fue la diosa del hogar o del fuego ardiendo en un hogar circular. El símbolo de Hestia era el círculo y sus primeros hogares fueron redondos. No quedaba consagrada ninguna casa ni templo hasta la entronización de Hestia. Cuando ella estaba presente transformaba ambos lugares

²⁸ Hay que notar que ser buena madre es un mensaje cultural fuerte que reciben las mujeres, y en la academia muchas mujeres tenemos que equilibrar el trabajo académico con la crianza de niños, lo cual se traduce en la toma de decisiones difíciles y cotidianas, donde entra el juego el conflicto entre atender lo doméstico y las obligaciones respecto a su trabajo. Lo mismo sucede en el mundo empresarial, como puede verse en Fenwick (2002).

²⁹ Lo que a mí me sucedió en el medio académico lo estudió una autora en el mundo empresarial canadiense, observando cómo las mujeres negocian su identidad y prácticas frente al discurso empresarial dominante y de cuño masculino. Véase Fenwick (2002).

en espacios sagrados. Hestia era una presencia que se sentía espiritualmente y también un fuego sagrado que proporcionaba iluminación, calor y lumbre para cocinar” (Shinoda, 2005: 93).

Actualmente ya no veo lo profesional como separado de lo espiritual; y mientras trabajo, intento cultivar mi lado humilde, sensible, intuitivo, colaborativo. A veces esto se torna difícil, pues el ambiente laboral patriarcal sigue estando bajo el imperio sólo de la razón, olvidando, por ejemplo, el fuego del corazón. Y ya no me siento muy feliz en un lugar así, pues *el lugar de trabajo competitivo no gratifica a las mujeres Hestia*. Pero también hay mujeres Hestia con quienes trabajar, lo cual me ocupa mientras llega la jubilación, ya no lejana.

“La manera de percibir de Hestia se produce mirando hacia adentro, y sintiendo de manera intuitiva qué es lo que pasa. Este método de Hestia nos permite entrar en contacto con nuestros valores, poniendo bajo el foco de lo que tiene significado desde el punto de vista personal. Hestia busca la tranquilidad serena, la soledad” (Shinoda, 2005: 96).

En este contexto y al final de este relato, hoy por hoy me pregunto: ¿con quién me quedo, con Atenea o con Hestia? Y respondo que con ambas, pues me doy cuenta que las dos me han acompañado en el camino. Aunque, como dice Gloria Steinmen: “Cada diosa surge de la fragmentación de una diosa: la Gran Diosa, el ser humano femenino total que vivió alguna vez en los tiempos prepatriarcales, al menos en la religión y en la imaginación” (en Shinoda, 2005: 22). Y más aún:

“La Gran Diosa era trina doncella, madre y anciana. Inmortal y eterna, encarnaba todos y cada uno de los aspectos de lo femenino. Era muchas personas en una sola. Era la Gran Diosa y poseía una infinidad de nombres. Era venerada como la fuerza vital femenina; toda vida provenía de su cuerpo y volvía a ella. Era una encarnación de la naturaleza, como creadora, sustentadora y destructora de vida. Era como la luna con sus ciclos, y como la tierra con sus estaciones. Todas las criaturas vivientes eran sus hijos, lo cual significaba que toda la vida compartía algo de su divina esencia. Las mujeres eran la imagen de la diosa, puesto que ellas también traían al mundo vidas nuevas a través de sus cuerpos y podían mantener esa vida con la leche de sus pechos. Se valoraba la

tierra fértil y la fertilidad de las mujeres. La sexualidad era un instinto natural y un placer. La sociedad se constituía por línea materna y se centraba en el matriarcado, puesto que todos conocían la identidad de la madre y los hermanos, aunque no necesariamente (y no con total seguridad) la identidad del padre” (Shinoda, 2001: 22-23).

REFERENCIAS

ARFUCH, Leonor

2016 “El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política”, *De Signis*, núm. 24 (enero-junio), 245-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181109>

2002 *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

ARTIGAS, Irene María

2013 “Reseña de Luz Aurora Pimentel. Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada”, *Poligrafías. Revista de Teoría Literaria y Literatura Comparada*, núm. 18, 241-244.

BÉNARD, S., L. Padilla y Y. Padilla

2018 “Somos académicas privilegiadas, y aún así...”, *Astrolabio*, núm. 20, 256-275.

BLANCO, Mercedes

2011 “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8 (enero-junio), 5-31.

BLOCH, Marc

1988 *Los reyes taumaturgos*. México: Fondo de Cultura Económica.

2018 *Apología para la historia o el oficio de historiar*. México: Fondo de Cultura Económica.

BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno

2013 *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

DUSSEL, Enrique

- 2005 “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 41-53.
- FEBVRE, Lucien
1982 *Combates por la historia*. México: Ariel.
- FENWICK, Tara J.
2002 “Lady, Inc.: women learning, negotiating subjectivity in entrepreneurial discourses”, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 21, núm. 2, 162-177.
- FOLBRE, Nancy
1994 *Who pays for the kids? Gender and the structures of constraint*. Nueva York: Routledge.
- GONZÁLEZ, Luis
1986 *Otra invitación a la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
1984 *Pueblo en vilo. Historia de San José de Gracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
1973 *Invitación a la microhistoria*. México: Secretaría de Educación Pública-Setentas.
- GUZMÁN, Cynthia, Dolores Gordillo y Laura Padilla
2008 *El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- HARDING, Sandra
1987 “Is there a feminist method?”, en *Feminism and methodology*. Bloomington / Indianapolis: Indiana University Press. (Traducido al castellano por Gloria Elena Bernal).
- HERNÁNDEZ, Sara
2015 “Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 531-543.
- KRAL, Karla
2016 “Sobreviviendo al cáncer de mama en la academia. Una autoetnografía feminista”, en G. Chávez, *Salud y educación. Estudios sobre realidades plurales con perspectiva de género*. México:

- Universidad de Colima, 99-127.
- LÓPEZ, M.
2016 *Anita Brenner, una escritora con México en el corazón*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / Centro de Investigación Judía en México.
- LUGONES, María
2011 “Hacia un feminismo descolonial”, *Revista La manzana de la discordia*, vol. 6, núm. 2 (julio-diciembre), 105-119.
- MEYER, Jean
1973 *La Cristiada*. México: Fondo de Cultura Económica. [Tres volúmenes].
1993 *Egohistorias. El amor a Clío*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- MINGO, Araceli
2006 *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género / Fondo de Cultura Económica.
- MONTERO, Rosa
2013 *La ridícula idea de no volver a verte*. España: Seix Barral.
- MORENO, Emilia
2000 “La transmisión de los modelos sexistas en la escuela”, en M. A. Guerra, *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. España: Gaos, 11-32.
- MUSITO, Gonzalo y María Jesús Cavas
2001 *La familia y la educación*. España: Octaedro.
- PADILLA, Yolanda
2018 *Centro vacío. Vida y símbolo de María Angélica Álvarez Icaza*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
2010 *México bajo la mirada de Anita Brenner*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / Plaza y Valdez.
2008 *Los desterrados. Exiliados católicos en Texas durante el carrancismo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
2001 *Después de la tempestad. La reorganización católica en Aguascalientes 1929-1950*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de Michoacán.

PRASAD, Ajnesh

2014 “Playing the game and trying not to lose myself: a doctoral student’s perspective on the institutional pressures for research output”, *Organization*, vol. 20, núm. 6, 936-938.

PULIDO, Genara

2009 “Violencia epistémica y descolonización del conocimiento”, *Revista Sociocriticism*, vol. XXIV, núms. 1-2, 177.

SCOTT, Joan

1990 “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en J. Amelang y M. Nash, *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. España: Institució Alfons el Magnànim, pp. 23-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2226823>

SHINODA BOLEN, Jean

2005 *Las diosas de cada mujer*. Barcelona: Kairós.

2001 *Las diosas de la mujer madura. Arquetipos femeninos a partir de los cincuenta*, Barelona: Kairós.

SIERRA, Rosaura y Gisela Rodríguez

2005 *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Unión de Universidades de América Latina.

SURIEL, Regina, James Martínez y Venus Evans-Winter

2018 “A critical co-constructed autoethnography of a gendered cross-cultural mentoring between two early career latin@ scholars working in the Deep South”, *Educational Studies*, vol. 54, núm. 2, 165–182.

TERÁN, Evangelina

2005 *Memorias ancladas. Mujeres en la historia de la ciudad de Aguascalientes, 1940-1970*. México: Al Filo del Agua.

VALDEZ, Francisco

1996 “Unpacking hetero-patriarchy: tracing the conflation of sex, gender & sexual orientation to its origins”, *Yale Journal of Law and the Humanities*, vol. 8, núm. 1. <<https://digitalcommons.law.yale.edu/yjlh/vol8/iss1/7>>.

WEISS, Eduardo

2012 *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Colección Biblioteca de la Educación Superior).

WHITE, Hyden

1978 *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

LA SORORIDAD ACADÉMICA Y EL FEMINISMO SILENCIOSO COMO EXPERIENCIA DE REFUGIO SUBYACENTE A LA POSTURA DE RESISTENCIA AL NEOLIBERALISMO MEXICANO

SUSAN STREET
(CIESAS-OCCIDENTE)

Recogemos texturas e hilos y telas del ser para darles forma en algo que
esperemos sea profundo y nutritivo (según nuestro tiempo y espacio):
lazos de interacción humana entre el *self*, el otro, el mundo material,
el planeta y el espíritu.¹

Lorri Neilsen Glenn (2011: 108) en Downing (2016: 240)

INTRODUCCIÓN

El epígrafe constituye una aplicación justa para este texto debido a que la autoetnografía es una mirada subjetiva que observa y reflexiona sobre cómo tejemos narrativas acerca de los aprendizajes experienciales al hacer investigación en las ciencias sociales y las humanidades. Como una apuesta teórico-metodológica, la autoetnografía atraviesa espacios

¹ “We gather textures and threads and fabrics of being and shape them in our own time and place into something we hope is deep and sustaining: ties of human interaction with self, other, the material world, the planet, and spirit”. Con la excepción del libro de Silvia Bénard (2019), todas las traducciones de inglés al español son propias.

y tiempos mediante hilos que relacionan sucesos y sus interpretaciones en tejidos de escritura de múltiples géneros y desde formaciones disciplinarias interrumpidas que crean texturas irregulares con sentidos sorprendentes las más de las veces. Es un tejer artesanal que combina hilos y telas en un telar de distintos grosores y colores: la narración de capas que propone Carol Rambo (1995), por ejemplo, desafía la autoridad de la ciencia, así como de la tecnología, y se remite al fluir de la conciencia que atraviesa sueños, recuerdos, imaginaciones y datos de la memoria personal, siempre social e históricamente configurado. En palabras de Rambo (en Bénard, 2019: 124):

La forma narrativa tradicional de la ciencia alimenta forzosamente un entendimiento particular del mundo del lector, haciéndose pasar por el conocimiento del mundo. La narración en capas ofrece un esbozo impresionista que da a los lectores una diversidad de experiencias en la que ellos pueden llenar los espacios y construir una interpretación de la narrativa del escritor.

Desde la concepción interaccionista de Albert Schutz (1970), Rambo puede hablar de la autoetnografía como una *experiencia dialéctica* porque emerge “de la multitud de voces reflexivas que producen e interpretan simultáneamente un texto [...] lo que permite a los etnógrafos ‘salir’ de la forma convencional y ampliar los tipos de conocimientos que ellos se autorizan a expresar” (Bénard, 2019: 125) En otras palabras, desde el enfoque autoetnográfico, se tejen los hilos de muchas voces interiores en diálogo entre sí, con discursos teóricos a la vez que metodológicos dependientes del fluir de la mente-cuerpo a la pluma ante una infinidad de saberes y conocimientos, algunos de ellos apropiados y más a la mano que otros escondidos entre los pliegues de la memoria.

Otro acercamiento a la autoetnografía usa las agujas de la literatura para expresar los sentidos captados durante el ejercicio de la escritura, que luego puede ofrecerse como una apertura a innumerables lecturas o simplemente resultar en la exposición verbal de algunas, dependiendo de las maneras de compartir la lectoescritura. Para este trabajo, eché mano de autores (la mayoría mujeres) cuyas obras me han formado en este arte narrativo que se desarrolla en sintonía con la capacidad

reflexiva aplicada, complementada por el compromiso por articular la memoria individual y colectiva, la personal y la sociocultural. La creatividad narrativa acontece por la necesidad de escribir cómo uno se va apareciendo, exponiéndose en determinadas vivencias, dejando huellas abiertas a la introspección que podrá ser –o no– documentadas al consultar los archivos personales e institucionales. Como dijo Carolyn Ellis en un taller del International Congress of Qualitative Inquiry (ICQI) en 2016, la autoetnografía exige e incita a resucitar determinados aspectos de la memoria, lo que es llevar una praxis de recordar y documentar las circunstancias y los tiempos de la memoria susceptible de interrogación.

Fiel a la etnografía de ser una teoría no sólo de recopilación de información y de construcción de datos, es sobre todo una visión interpretativa de los datos (Guber, 2004); así también, la autoetnografía, al autorizarse herramientas diversas para indagar sobre las historias creadas por nosotros y por otros, con un compromiso de tejer entre los planos personales y los socioculturales con una atención que reconoce que siempre hay múltiples verdades a la vez que uno se esfuerza por sostenerse en una ética de honestidad que se manifiesta en los textos que uno escribe (Ellis *et al.*, 2010).

La escritura autoetnográfica en este capítulo fue posible debido a anteriores intentos por delinear y objetivar una trayectoria académica.² Gracias a estos antecedentes, uno de los que pronto será publicado por el CIESAS, quise evitar reproducir la forma tradicional cronológica de la trayectoria laboral para este trabajo, lo que me permitió profundizar más en las historias marcadas por el tema del género. En realidad, mi punto de partida para este capítulo son los dos seminarios con mujeres³

² El primer intento fue en 2015 para una conferencia en el Seminario Interdisciplinario de Investigación Narrativa coordinado por mi colega en el CIESAS-México, Mercedes Blanco, justo antes de un año sabático dedicado a revisar enfoques autobiográficos y autoetnográficos. Y regresando del sabático, el segundo intento fue el capítulo “El campo de la educación como espacio constitutivo de sujetos guardianes de lo público: los maestros *disidentes* de la CNTE y las maestras *luchadoras sociales*” (Street, 2024).

³ El Seminario de Escritura Autoetnográfica “La Ovularia” comenzó a principios de 2017 con siete académicas jóvenes reunidas para compartir ensayos personales durante alrededor de seis reuniones al año, hasta 2020, cuando se logró una participación colectiva en una mesa de trabajo en LASA2020, ponencias que se publicarían como artículos poco después (Koeltzsch, 2021). El otro seminario con orientación

que describí en la introducción a este libro. El Seminario “Las Ocho” fue el contexto directo para la producción de los capítulos de este libro, mientras que el Seminario “La Ovularia” gestó varios de los ensayos que reproduzco en estas páginas, a modo de ilustrar la relevancia del título de este capítulo. Considero el título como un producto de la manera en que logré comprender que la postura política explícita en mis investigaciones sobre el magisterio democrático de ‘resistencia ante el neoliberalismo mexicano’ contenía (de forma subyacente y poco consciente) una postura que pienso ahora como ‘sororidad académica y feminismo pasivo.’ Este trabajo teje, entonces, estas dos capas a modo de visibilizar la capa menos conocida ‘de refugio’ que termina por desplazar el discurso político ‘de resistencia’ más conocido en mi carrera académica. Con ello busco visibilizar la potencia del enfoque autoetnográfico como una herramienta (auto)crítica que enriquece la apropiación de elementos subjetivos muchas veces no reconocidos en las transformaciones de posturas, visiones y metodologías de la investigación en las ciencias sociales.⁴

La primera sección explora las razones por las cuales considero haber fracasado inicialmente en estructurar un eje teórico-metodológico que pudiera capturar ciertos momentos significativos de la carrera académica tanto durante la trayectoria como antes de ella. Y después justifico lo que considero un mejor posicionamiento con el cual elaborar este texto; los dos acercamientos tienen que ver con la sororidad y las condiciones institucionales de género que caracterizan el trabajo académico. Incluyo esta sección porque es ilustrativo, por un lado, de la importancia de la colaboración entre pares en los dos seminarios autoetnográficos que coordiné, y por otro, porque demuestra el tomar en serio

autoetnográfica comenzó en mayo de 2018 como un proyecto intitulado “Género y trayectorias académicas en las IES”, y se desarrolló durante la organización de tres seminarios en las sedes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de San Luis, A.C., y el CIESAS-Occidente, para culminar con la entrega de siete capítulos de libro a principios de 2020. Los dos seminarios se dieron de manera casi simultánea durante los años de 2017 a 2020.

⁴ Michael Herzfeld (1997: 181) argumentaba que se debe pensar la etnografía como “la realización social de uno mismo”, y así caeríamos en cuenta de que las narrativas interpretativas que creamos son criaturas de nuestros propios eventos psíquicos, que refleja propia narrativa (*story*) más que las de los otros. Gracias a esta lectura de Herzfeld, a finales de los años noventa empecé el largo proceso autocrítico hacia mi propia obra, lo que resultó en una apertura hacia los estudios de género.

la necesaria flexibilidad y tolerancia ante las sugerencias de las lectoras a la vez que ante las permanentes revisiones y reescrituras que requiere la autoetnografía. Sí, a veces uno toma la pluma por un momento catártico o por un momento revelador eufórico, pero también se debate uno entre plasmar en el papel o no ciertos detalles incómodos, exponerse o no y cuál voz interior o exterior utilizar para comunicar el mensaje.

Entonces, en este trabajo delinee una trayectoria académica comprendida en sus grandes trazos, por lo que en la segunda sección reviso brevemente las dos líneas de tiempo explorados con antelación: una periodización lineal que sitúa la obra de investigación publicada (2003) y otra expresión gráfica circular de cuatro grandes etapas sustantivas de las temáticas exploradas a lo largo de la trayectoria académica, incluyendo una etapa que abarca desde el nacimiento hasta los estudios universitarios (2015). En esta sección pongo énfasis en las modificaciones realizadas en la concepción de los objetos y sujetos de la investigación, así como en las temáticas abordadas y las funciones asumidas por quienes nos asumimos “profesor-investigador” en las ciencias sociales mexicanas. También caracterizo las condiciones personales y profesionales de trabajo y de vida que subyacían en las decisiones relevantes a los quiebres que cambiaron los rumbos y los tiempos de las investigaciones. El telón de fondo es la frase que incluí en el título del capítulo, a saber, si he de caracterizar la trayectoria, no podía faltar la afirmación de que la investigación realizada, sobre todo durante los primeros veinte años en el CIESAS, ha sido desde una postura opositora a las políticas neoliberales aplicadas en el sector educativo, incluyendo la educación superior y de posgrado. Esto para mí es un hecho dado que no examino aquí de manera expresa; es una especie de enunciado incuestionable, que apareció justificado en todas y cada una de las publicaciones con mi nombre.⁵

⁵ Me asumí a favor de los movimientos sociales de resistencia y de oposición a las políticas educativas neoliberales aplicadas en América Latina, en particular en México; me uní a las voces de sindicalistas magisteriales que luchaban por “un proyecto educativo alternativo” centrado en la condición histórica de gratuidad de la educación pública (Street, 2000). Véase la periodización y las obras publicadas sobre el movimiento magisterial entre 1983 y 2003 en la liga <https://occidente.ciesas.edu.mx/maestros-en-movimiento/>

La tercera sección, de transición, repasa rápidamente varias aproximaciones específicas al enfoque de género a lo largo de la trayectoria académica; esto, para subrayar la vuelta importante hacia la preponderancia reflexiva y autorreflexiva durante los años más recientes. Estos párrafos contextualizan la importancia del género como herramienta de análisis convertida luego en diversos ejercicios narrativos durante los dos seminarios dedicados a explorar la narratividad compartida entre mujeres activistas y académicas.

En la cuarta sección recreo tres relatos con el fin de ejemplificar la importancia de la experiencia de la sororidad en mi vida, primero como adolescente (1968-71), luego al estrenarme en el Área VIII “Antropología de la Educación” los primeros seis años de laborar en CIESAS (1990-96), y luego ejemplifico tres vínculos con mujeres informantes particulares al imaginarlas dialogar entre sí sobre sus vínculos conmigo. Esta sección anticipa la quinta sección, dedicada a “los silencios y las ausencias en mis textos autoetnográficos”, que surgió como una especie de revisión autocrítica hacia el poco caso que he hecho a un posicionamiento expresamente feminista. Pero también esta mirada hacia lo no dicho identifica una ausencia en la falta de historias sobre la niñez y la adolescencia, y pondera las razones por ello. Comparto la manera en que logro romper el veto hacia mirar a cuestiones del pasado que han afectado la timidez con la cual caracterizo mi postura frente a los feminismos de hoy en día.

La quinta sección reproduce, entonces, partes de dos ensayos míos que fueron leídos y comentados por las mujeres *ovularias*; en seguida de cada relato, agregó una reflexión más actual para sugerir cómo leerlo en el contexto de este libro.⁶ Esta sección estrena una narratividad íntima que busca integrar varias capas de reflexividad hiladas de tal manera que ofrezcan algunas hipótesis sobre el “feminismo silencioso” desde la cual he trabajado durante prácticamente toda la carrera académica. Concluyo con una reflexión final que ojalá sea una apertura a futuras indagaciones autoetnográficas.

⁶ Caroline Ellis (2009) llama esto “revisionismo”: lo hace al reproducir algunos de sus artículos que luego revisa desde su presente para retomar debates y agregar elementos contextuales que surgen tras el paso del tiempo.

APROXIMACIÓN INICIAL AL TEMA DEL GÉNERO EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA: UN COMIENZO FALLIDO Y UN REPLANTEAMIENTO

En un borrador anterior a esta versión, centré la idea del capítulo en la forma misma del círculo al proponer usar el término *círculo de mujeres* como una metáfora de la potenciación de los poderes productivos femeninos. El intento de elaborar lo que llamaba “la vitalidad colaborativa como patrón de género” finalmente no tuvo éxito, en parte porque yo aprovechaba teorizaciones sobre los círculos de mujeres del movimiento New Age hechas por otras y basadas en sus investigaciones empíricas,⁷ a la vez que destacaba algunas de mis experiencias pasadas de juventud que me parecían prefigurar los seminarios actuales.

No esperaba que la reescritura de la primera versión de este texto fuera a sucumbir ante las sugerencias de las compañeras del grupo de las Ocho, pero algo pasó entre esas lecturas críticas al segundo borrador (en octubre de 2019) y mi propia relectura del texto varios meses después (en febrero de 2020). En ese tiempo de seis meses, me iba inquietando más y más lo que ya veía como una actitud excesivamente positiva y afirmativa a la hora de destacar sólo el movimiento en mí hacia un patrón de relación circular. Varias de las compañeras de las Ocho veían un esencialismo subyacente en (mi insistencia en la relevancia de) las construcciones circulares; tal vez ésa fue la observación que más me movió el tapete. ¿Abordajes esencialistas? ¿Construcciones voluntaristas? ¿Cómo? Sí me pegó duro, tan así que la crítica amable de las compañeras se hizo autocrítica dura, lo que resultó en el abandono de la figura del *círculo de mujeres*. No bastaba definir mejor qué entendía por este término, y tampoco tenía mucho sentido tomar prestada la teorización

⁷ Entiendo por *círculo de mujer* la organización convocada por una líder a un grupo de mujeres, quienes participan activamente en rituales dirigidos hacia ejercer mayor conciencia de sí mismas como una fuerza cósmica positiva de transformación social. Me baso sobre todo en la tesis de doctorado de Gisela Valdés (2017: 8), para la cual fui directora, y en el libro de María de Rosario Ramírez Morales (2020: 23), quien escribe que “los círculos son organizaciones femeninas que surgen en los márgenes de las religiones y espiritualidades hegemónicas, teniendo como principal intención la transformación de las mujeres y sus roles sociales a través de la reflexión de lo que se entiende y se encarna como lo femenino desde una clave espiritual”.

sobre el fenómeno de los círculos de mujeres como movimiento globalizado de New Age. Finalmente, reconocí que si lo que quería afirmar era mi búsqueda por explorar “la vitalidad colaborativa” en grupos de mujeres académicas y activistas, no haría falta agregar la etiqueta de círculo de mujeres para calificar mis propias añoranzas; mucho menos tenía sentido hacerlo si el uso del término terminaba sobredimensionando las bondades colaborativas entre mujeres, si el costo era ignorar las dificultades y los conflictos que generaban. De esa relectura nació en mí una desconfianza hacia la eficacia de la metáfora circular; llegué a reírme de aquellas ocurrencias.

He de confesar que hablar de círculos de mujeres se me hacía natural no porque había participado expresamente en el movimiento New Age que los promueve; tampoco porque me declaraba militante ecofeminista, por más que he seguido la obra y vida de una de las fundadoras de dicha corriente feminista, Joanna Macy. Tampoco pretendía reivindicar expresamente la emancipación de la mujer, o la necesidad de su *empowerment*. Reconozco que la postura ecofeminista no ha sido un marco general de mi investigación, tanto como lo fue en un principio la investigación emancipatoria, entendida como una postura por apoyar a los grupos y los movimientos que se declaraban anticapitalistas al pugnar por alternativas de poder popular y sindicalismo democrático. Es decir, no he explicitado en mis escritos una postura de feminista, aunque uso perspectivas teóricas de varias mujeres que sí lo hacen. En relación íntima con esta declaración, tampoco he desarrollado mi línea de investigación original sobre los movimientos magisteriales democráticos partiendo de una teoría de género, probablemente porque durante mis estudios de posgrado privilegiaba una lectura más política que cultural sin abordar el género como categoría. No obstante, he ido profundizando en los estudios de género en distintos momentos de la carrera académica, siempre en diálogo con compañeras historiadoras de mujeres y de género.⁸ Gracias a la cercanía amistosa con ellas, he emprendido varios acercamientos a una gama de trabajos elaborados

⁸ Estoy en agradecimiento siempre con las Dras. María Teresa Fernández Aceves (2014), con Oresta López Pérez (2008) y Consuelo Patricia Martínez Lozano (2017) por compartir sus muchas recomendaciones bibliográficas, incluyendo su amplia producción académica arraigada en abordar centralmente las relaciones de género.

por quienes hayan seguido el ejemplo de la historiadora de género, Joan Scott (1996).

Para efectos de este proyecto colaborativo de las Ocho, al inicio me planteaba indagar narrativa y metafóricamente en la frase (círculo de mujeres) porque me parecía tan sugerente de formas horizontales y cooperativas, y tan potente para reconsiderar y reconfigurar subjetividades e intersubjetividades entre mujeres “entretejidas” en simpatías y empatías al compartir experiencias en contextos institucionales y comunitarias desiguales con respecto a las relaciones de género. Con la frase de “los círculos de mujeres como patrón de género” quería llamar la atención al contexto en México del espantoso aumento en los feminicidios y en la creciente irrupción de violencia de género en las vidas de las jóvenes en muchas regiones de este país. De cara a esta violencia, se me hacía urgente configurar una alternativa conceptual a los actuales patrones de género de la sociedad patriarcal,⁹ y qué mejor que esta alternativa fuera arraigada en movimientos y movilizaciones de mujeres que encarnan las espiritualidades femeninas a través de la apropiación de espacios circulares a la vez que de la ciclicidad femenina.¹⁰ Quería dejar constancia de la manera en que la colaboración en seminarios de mujeres contribuía a fortalecer la solidaridad y la sororidad entre mujeres. Una buena descripción de la sororidad, entendida por Marcela Lagarde (1997: 16)

⁹ La sociedad patriarcal es una sociedad basada en la dominación del hombre y la subordinación de la mujer; es un principio estructural de género que se manifiesta en configuraciones socioculturales específicas que generan patrones de discriminación y desigualdad en todos los ámbitos. “Los poderes de dominio son sociales, grupales y personales, permiten explotar y oprimir a personas y grupos y todo tipo de colectividades. Se concretan en procesos concatenados de formas de intervenir en la vida de otras/os desde un rango y una posición de superioridad (valor, jerarquía, poderío)” (Lagarde, 1997: 69-70).

¹⁰ “1) El círculo como geometría arquetípica evoca la no-dualidad, la complejidad; 2) El círculo es forma simbólica, material, relacional y experiencial del arquetipo igualitario: el círculo como espacio vivido donde todas (y todos) estamos a la misma distancia del centro y no hay jerarquías, es una experiencia que inspira sentimientos de seguridad y pertenencia; 3) En un círculo, en donde no hay autoridad, la mujer que convoca se nombra y posiciona al mismo plano que todas las demás, lo reconoce, expresa y anima a las demás mujeres para que así lo sientan; 4) Hay un fenómeno de co-creación, que entre todas juntas y cada quien ofrece, aporta, nutre el círculo y se hace una sinergia, de la presencia, la palabra, las actitudes y aptitudes de cada una y todas juntas” (Valdés, 2017: 120-122).

como “la hermandad entre mujeres”, como “un pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras”. En palabras de Gisela Valdés: “No hay jerarquía, sino un reconocimiento a cada una” (2017: 121). El valor de la sororidad (como estrategia para enfrentar la misoginia de la sociedad patriarcal) es que ofrece una apreciación positiva de género, permite dar la otra cara ante infinidad de situaciones cargadas con una sujeción negativa del ser mujer.

En suma, procuré no tirar al niño con el agua sucia: dejé fuera el uso del patrón de género circular y preferí retener la noción de la vitalidad colaborativa que considero está en el centro de la sororidad entre mujeres, aun entre mujeres que colaboramos para producir el conocimiento, quienes compartimos historias de nuestras autobiografías y de las biografías de otras (Bazant, 2003) y que pretendamos visualizar nuestras trayectorias académicas desde una experiencia apreciada desde la óptica del género. En palabras de la socióloga Carol Rambo al reseñar un libro de Carolyn Ellis, “para una autoetnografía, lo personal y lo profesional son una totalidad integrada y sin fisuras” (2006: 263).

Después de este largo pero necesario rodeo, por ahora permítanme anunciar mi beneplácito porque estos dos grupos de mujeres de mi presente autoetnográfico simplemente somos: en cada uno hemos creado todas juntas “una nosotras”, con prácticas consensuales con las cuales nos identificamos, con expectativas que canalizamos a este “ser colectivo” que piensa, que se piensa y que actúa en función de la imagen que cada quien va proyectando al grupo. Aun siendo dos grupos de mujeres muy diferentes, y que cada agrupación nació y creció en circunstancias distintas, los dos grupos se han ido (re)configurando al responder al impulso vital que emana del campo emergente de la autoetnografía, campo de la investigación narrativa que nos invita abrazar el desafío del sentir-pensar, del pensamiento no dicotómico (o complejo) y al reto de explorar nuevas fronteras ontoepistemológicas. Nos invita a “hacerlo experiencia”, y lo hemos hecho en el proceso colectivo de colaboración; esto vuelve comprensible lo que describe a continuación Amador Fernández Savater:

Un nosotros, es decir, no un público de votantes, de espectadores o de consumidores, sino una fuerza colectiva, una superficie sensible, una

nueva piel. *Un nosotros que no preexiste a sus operaciones, sino que se configura a través de ellas.* Y que puede incluir por tanto, quizá paradójicamente, a gente de distintas edades. A cualquiera que se sienta interpelado por esa apropiación, por esa creación de experiencia.

Hay una condición que comparten los dos seminarios de mujeres: a través de las experiencias de aprendizaje de trabajar juntas, de colaborar en proyectos que trascienden lo institucional a la vez que retraten sus limitaciones, se tocan las fibras sensibles del ser, como son los abordajes reflexivos sobre el vivir en estos años de múltiples crisis del capitalismo, y por tanto se construyen una conexión que podríamos caracterizar con un término de la amistad. La amistad ha surgido, en cada caso, desde un nuevo espacio de conversación donde se respeta a cada una, se le otorga la escucha atenta, se ejerce la empatía frente a las condiciones de vida y de trabajo disimilares, y se comparten no las mismas perspectivas ni enfoques, pero sí el afán de dialogar y disentir dentro de un marco instituido colectivamente. Richa Nagar, desde su postura feminista de colaborar a través de las alianzas transnacionales y en la coproducción de conocimiento, reflexiona lo siguiente:

Al hablar de amistades feministas, me refiero entonces a las relaciones que promuevan una evolución continua de nuestro ser y mente, de nuestros valores y visiones siempre en conversación con alguna otra sin sentirnos amenazadas por esa otra persona. Dichas amistades feministas tratan de los procesos imaginados y vividos a través de los cuales aprendemos a reconocer las fortalezas y los hallazgos de las otras, y mediante esto llegamos a confiar y amar a las compañeras con todo y las debilidades y los errores (2016: 508).

Les pido por un momento suspender juicio sobre el adjetivo *feminista*, porque ninguno de los dos grupos nos identificamos expresamente como un colectivo feminista. Mientras algunas mujeres individualmente sí se identifican como feministas, otras no; este punto de no acuerdo ha permanecido sin interrogarse mucho, lo que interpreto como una cierta tolerancia que fluye entre diversas posturas que no han sido puestas en duda; todo lo contrario, me parece que esta aceptación (sin

respingar) apunta a una de las bases fundamentales que nos permite colaborar, expresando o no las adhesiones preferidas. Y esto, creo, tiene que ver tanto con las experiencias en la academia que compartimos como con las historias distintas de vida frente a la sociedad patriarcal: en cada grupo hubo quienes abordaron las vivencias partiendo de estructuras predominantemente matriarcales. O en palabras de Lagarde: “Qué habría sido de nosotras en el patriarcado sin el entramado de mujeres alrededor, a un lado, atrás de una, adelante, guiando el camino, aguantando juntas”.¹¹

ABORDAJES AUTOETNOGRÁFICOS A LA TRAYECTORIA ACADÉMICA

Me encuentro a escasos meses de cumplir treinta años en el CIESAS, institución que me dio la plaza definitiva en agosto de 1990, situación laboral que me ha permitido disfrutar de condiciones de trabajo estables, con prestaciones de trabajadora asalariada (el ISSSTE) y acceso a los sistemas de mérito académico como una protección ante el neoliberalismo rampante en el país desde los años ochenta. Tener la categoría de profesora/investigadora titular C de tiempo completo, formar parte del Sistema Nacional de Investigadores desde 1992 y de la Academia Mexicana de Ciencias desde 2002 es indicativo de una trayectoria académica que evidencia una dedicación exclusiva a la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento en los términos que se han ido definiendo durante estas tres décadas, debido a pertenecer ahora a los centros públicos de investigación del Conacyt y antes a la institucionalidad del gobierno federal llamada SEP-Conacyt.

Supongo que esta pertenencia institucional me autoriza para hablar de una carrera académica desde una perspectiva reflexiva, y lo he hecho particularmente desde una reflexividad autoetnográfica. De hecho, he caracterizado esta carrera como una trayectoria con etapas con sus respectivos nombres, fechas y descripciones, aunque también he variado las aproximaciones a la trayectoria. Por ejemplo, durante la década de

¹¹ Esta cita de Marcela Lagarde aparece en el *Calendario 2021. Valores Feministas* de Feminismoinc.org; ignoro de cuál de sus libros o videoconferencias se sustrajo la frase.

los años noventa, me gustaba señalar las modificaciones en el objeto de estudio: del Estado de bienestar social al Estado regulador neoliberal primero, y después, del Estado regulador a los sujetos sociales “de abajo”; y una vez tomando al movimiento magisterial democrático como el “sujeto histórico de cambio”, iba modificando la atención para privilegiar a los dirigentes de izquierda a centrarme en “el poder de base”, en las bases movilizadas de los movimientos sociales. Y eventualmente, también me volvía a notar las modificaciones en los enfoques utilizados por el sujeto investigador, es decir, me fijaba en mi propia práctica de problematización y concepción de nuevos protocolos de investigación. Así, pasaba de una recopilación individual de datos sobre cómo se constituía el sujeto democrático del magisterio en diferentes partes del país a profundizar en la teorización colectiva del proceso sociopolítico más importante de la lucha magisterial, “la democratización desde la base”, priorizando una metodología colaborativa aplicada en seminarios con dirigentes y bases magisteriales e historiadores y antropólogos.

Invariablymente, incluía este tipo de reflexividad basada en el seguimiento a las discusiones teórico-metodológicas en las ciencias sociales, pero también haciendo caso a la comunicación directa con los informantes de una investigación comprometida políticamente y una que incluía posicionamientos explícitos a favor de sujetos populares disidentes. De rescatar las voces de los maestros como cuadros formados por la CNTE en la lucha por democratizar el SNTE, pasaba a teorizar las narrativas militantes primero respecto al sindicalismo corporativo, y luego respecto a otras categorías significativas para el proyecto educativo alternativo de la CNTE, como las de trabajo docente, de teorías pedagógicas y de cultura política magisterial.

Pero esta atención a notar las modificaciones en los objetos y sujetos de estudio y a los presupuestos cambiantes de los planteamientos y los posicionamientos como sujeto investigador vinculado a campos de especialización fue sacudida por un quiebre de mayor peso que me remitió a repensar las bases epistemológicas de la investigación, y generó nuevos planteamientos en mi quehacer intelectual entonces inserto en contextos institucionales más diversificados. El quiebre se dio por una serie de sucesos, entre ellos, por la maternidad y ser madre de dos hijos (1991-1993), el cambio de adscripción institucional de la ciudad de

México a Guadalajara (1996), el ingreso a una unidad con un programa de posgrado (maestría y doctorado) que exigía una participación activa en la formación de investigadores, así como en la docencia y la dirección de tesis, y el arribo a la gestión académica al fungir durante dos periodos como directora regional de la Unidad Occidente, un total de seis años y medio (2003-2006; 2009-2012) involucrada en diversas comisiones en el CIESAS en el ámbito nacional. Todo ello repercutió en un contexto modificado de trabajo y de vida que me llevó, a principios del milenio, a romper el vínculo tan estrecho que había construido con el sujeto de investigación, con el movimiento magisterial democrático, y en particular, con el liderazgo de la Sección XVIII del SNTE (Michoacán).

Si bien lo que ahora reconozco como un quiebre mayor tardó varios años en desenvolverse y denotarse como tal, vale la pena destacar que cada uno de los sucesos mencionados implicaba procesos complejos de adaptación, de reacomodos del frágil equilibrio entre casa/familia y trabajo/comunidad académica, y de búsquedas terapéuticas para dar cauce a una conflictividad subjetiva no resuelta, en parte reflejo de la doble ciudadanía, en parte debido a tensiones psíquicas desde niña. Vale decir aquí que entiendo este quiebre como una dificultad por sostenerme ante algunas condiciones conflictivas de clase, al habitar contradicciones de las que no tomé conciencia por mucho tiempo, lo que a la postre me exigió redefinir prioridades vitales que implicaba repensar las condiciones que tenía para seguir siendo intelectual público. El quiebre devino en un atolladero que luego abrió una disyuntiva que me llevó a profundizar en una reflexividad hacia el interior y no solamente a ejercer la autocritica intelectual, una que me exigió repensarme desde las categorías básicas identitarias (el género, la clase, la nacionalidad, la étnica) y aplicarlas a mi vida-en-evolución a la par de las ciencias sociales “en crisis” que me tocaron vivir.

Hablo de quiebre al romperse la voluntad y la pasión frente al oficio aprendido de realizar investigación científica, y hablo de atolladero porque se abrió un tiempo de dudas y cuestionamientos que obstaculizaban la escritura de textos académicos publicables resultados de investigación empírica original. Y hablo de disyuntivas porque se presentaron otras actividades que me exigían ampliar y profundizar mis conocimientos más allá de la investigación educativa y del campo de la educación. Por

un lado, y coincidente con la política del Conacyt de apoyar posgrados con becas y premiar la dirección de tesis de investigadores, empecé a participar en comités de tesis de temáticas sobre la educación indígena, la interculturalidad, la migración indígena; y por otro lado, el pertenecer a la línea de cultura e identidades contemporáneas en el CIESAS-Occidente implicaba dirigir tesis sobre una amplia gama de temas de antropología social, sobre nuevos sujetos, como jóvenes en colonias populares, género y sexualidad en jóvenes universitarios, niños de la calle, producción y consumo artístico en Guadalajara, etc. Mi línea de investigación sobre la cultura política magisterial y los procesos de democratización sindical y de trabajo docente se iba diluyendo ante la ausencia de candidatos de estas áreas y del perfil institucional deseado, a la vez que me resultaba conflictivo y problemático viajar (i.e. dejar a los hijos pequeños) a los sitios con gran presencia de la CNTE, lo que me exigía una presencia constante y una claridad política coyunturalmente relevante y aportadora al magisterio. Recuérdesse que yo escribía para los maestros de base en las luchas por democratizar al SNTE, que en los tiempos de las políticas educativas tecnócratas se fue ampliando hacia la defensa de la educación pública.

Ante esto, decidí centrarme más en aspectos metodológicos de la producción de conocimiento, profundicé lecturas sobre las crisis en las ciencias sociales y busqué conocer mejor el nuevo paradigma de pensamiento complejo.¹² Al incorporarme de lleno a tareas de gestión

¹² Con mi colega Humberto González Chávez advertí lo que argumenta Basarab Nicolescu (2002) de que es necesario un impulso hacia la transdisciplina debido al agotamiento en la eficacia de la visión unidisciplinar para interpretar y transformar un mundo cambiante y en crisis permanente. Ampliamos nuestras miradas disciplinarias hacia las nuevas corrientes de las llamadas ciencias de la vida, el pensamiento sistémico de la cibernética, la física cuántica en especial, la biología celular, el ecofeminismo: Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Tim Ingold, Elinor Ostrom, Helen Fox Keller, Víctor M. Toledo, Carlos Reynoso, Rolando García, Denise Najmanovich, Edgar Morin y muchos otros. Una de las llamadas por otro paradigma centrado en la vida, desde América Latina, se plasmó en el “Manifiesto por la vida; por una ética para la sustentabilidad” (Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Colombia, mayo de 2002, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2002000100012&script=sci_arttext) De esta búsqueda intelectual diseñamos una propuesta concreta para crear un centro de investigación transdisciplinaria; en este texto lo refiero como el Proyecto FOMIX-CIDYT (Fondos Mixtos-Centro de Investigación Dialógica y Transdisciplinaria).

académica y administrativa en 2003,¹³ iba descubriendo capacidades desconocidas, nuevos gustos frente a la posibilidad de participar en proyectos institucionales de mayor diversidad; por ejemplo, todo lo que implicaba buscar un terreno para la reubicación de las instalaciones de la Unidad Occidente, el formar parte de comisiones dictaminadores y editoriales, el mediar en conflictos entre el personal administrativo, el promover actividades de difusión y divulgación que beneficiaran a los colegas y a los estudiantes, etc. El idear reuniones para estrechar los lazos de trabajo y de amistad con colegas y experimentar formas novedosas de interacción y de convivio, como la organización del XXV aniversario de la Unidad Occidente y la creación de la Cátedra Jorge Alonso en 2012, participar en la comisión dictaminadora para el Premio Estatal de Ciencia y Tecnología en 2007, etc., iba volviendo compleja mi apreciación de las institucionalidades diversas en las ciencias mexicanas, a la vez que fui aprendiendo “nuevas formas de hacer política” (Sandoval, 2002), más allá de las formas sectarias de ciertas corrientes partidistas y dentro de las izquierdas comunes en los movimientos magisteriales.

Estas experiencias me permitieron reintegrar una vida cotidiana desde lo local, con aprendizajes más cercanos al fluir laboral e institucional entre los colegas del CIESAS y de las universidades públicas y privadas del occidente del país. Por primera vez empecé a vivir un arraigo a un territorio concreto que mucho tuvo que ver con los bosques en los perímetros de la zona metropolitana de Guadalajara, en particular, con dos de ellos: el de la Primavera (por haber construido una casa a unos cuantos metros de los árboles de pino, roble y saucillo) y el del Nixticuil (cerca del terreno donado al CIESAS por el ayuntamiento de Zapopan, durante mi gestión en la Dirección Regional del CIESAS-Occidente, y futuro sede del Proyecto FOMIX-CIDYT). Gracias a estos bosques, a las muchas caminatas por sus veredas y sus cerros, y a las experiencias colectivas en las calles de las colonias de esta parte noroeste de Zapopan que llamamos el Tigre, pude darme permiso a vivir una nueva aventura colaborativa en la formación de un equipo interdisciplinario de jóvenes estudiantes e investigadores ávidos en articular

¹³ Fui directora regional en la Unidad Occidente del CIESAS durante dos periodos: 2003-2006 y 2009-2012.

proyectos transdisciplinarios que vinculaban el arte y la ciencia, y las ciencias sociales con las naturales. Y de estos procesos de aprendizaje social arraigados en los territorios boscosos también pude encontrarme con un concepto alternativo de futuro que tuviera que ver con la convivencia producida en los encuentros entre vecinos, activistas y académicos.

Estas búsquedas de sentido con nuevos vínculos y miradas constituyeron una plataforma desde la cual mirar hacia atrás, un tomar distancia para poder generar otros patrones reflexivos que constituían una ruptura con la línea de investigación surgida de mis estudios doctorales, a la vez que me llevaron a empezar a interrogar más profundamente a esa trayectoria, a considerarla como tal y a historiarla con el beneficio del mirar atrás con nuevos ojos. De este impulso surgió una primera línea de tiempo de veinte años (1983-2003) con cuatro etapas de desarrollo cronológico para agrupar mis publicaciones sobre el movimiento magisterial democrático, que merecían estar en línea, abierta para el público en general, y sobre todo para los maestros de educación pública. “Maestros en movimiento: obra digitalizada sobre el movimiento magisterial mexicano”,¹⁴ nombraba el sentido de mi investigación basada en la perspectiva teórico-metodológica y en los conceptos clave; cada etapa organizaba las publicaciones respectivas con una liga directa a la versión digital de la referencia bibliográfica.

Para la primera etapa de “Activismo estudiantil (1983-1989)”, el año 1983 fue un marcador importante porque realicé mi primer viaje al estado de Chiapas, como estudiante de doctorado, buscando observar la política de desconcentración administrativa del sector educativo (de la SEP) desde una óptica regional y local enfocada en el juego de intereses entre las administraciones gubernamentales y sindicales, con el factor novedoso (en comparación con otras regiones) de la conformación de la CNTE unos años antes, gracias a las movilizaciones de maestros, quienes ya se calificaban de “democráticos”, habiéndose conquistado el control de la sección VII del SNTE. Ese verano fue significativo porque se dieron los comienzos de muchos procesos y prácticas de investigación: la primera estancia de trabajo de campo, las primeras entrevistas

¹⁴ Consúltase la liga <https://occidente.ciesas.edu.mx/obra-digitalizada-sobre-el-movimiento-magisterial-mexicano/>

como responsable única, el primer ingreso a una cárcel mexicana (Cerro Hueco) para entrevistar a dos dirigentes “históricos” del movimiento chiapaneco (MMCh).

El cierre de la etapa en 1989 fue porque a mediados de 1988 defendí la tesis de doctorado y regresé a México a buscar un empleo en el sector académico. Marqué el comienzo de la segunda etapa como de “Militancia intelectual (1990-1996)” porque fue en 1990 cuando concursé y gané una plaza en el CIESAS, por lo que cambié de estatus escolar e institucional una vez que ingresé a una institución académica con una línea de investigación con historiadoras y sociólogas de la educación. Y el logro era poder dar continuidad a los estudios sobre el movimiento magisterial, profundizando el vínculo con el MMCh al abordarlo como “sujeto democrático” del sindicalismo magisterial. Fueron seis años muy intensos de acercamientos teóricos a una antropología política donde di una transición importante de un acercamiento etnográfico tradicional sobre la cultura política de un movimiento social hacia un diseño más colaborativo en seminarios de discusión y de teorización de la democratización sindical con dirigentes de la CNTE e historiadores de los movimientos regionales del magisterio democrático. El cierre de la etapa en 1996 se dio cuando pedí el cambio de adscripción a la ciudad de Guadalajara al CIESAS-Occidente, para cerrar un ciclo de seis años de participación activa en el Seminario de Investigación Educativa coordinado por mi colega de línea Luz Elena Galván Lafarga.

Llamé la tercera etapa “Intelectual público (1996-2000)” porque, habiendo concluido la investigación de campo con el MMCh y comenzado una relación más estrecha con dirigentes michoacanos, además de abordar más expresamente las aportaciones pedagógicas de diferentes contingentes democráticos con muchas conferencias en diferentes partes del país, pude atender invitaciones a grupos de investigadores del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en congresos en Sudamérica y participar en otro tipo de espacios académicos, como fue la iniciativa de fundar una red de estudios latinoamericanos sobre el trabajo docente, la Red Estrado en 2000, y la presentación de una ponencia en el Foro Mundial Social en Porto Alegre. Durante este periodo, tomé mi primer año sabático con seis meses de estancia en el área de estudios latinoamericanos de la Universidad de Cornell, en Itaca,

Nueva York, donde elaboré un reporte técnico de investigación que de alguna forma representó la conclusión de la investigación empírica sobre el movimiento magisterial, aun cuando seguía publicando algunas ponencias y conferencias sobre la temática del magisterio democrático y su lucha por la defensa de la educación pública y gratuita ante la intensificación de los vientos privatizadores del neoliberalismo mundial y nacional.

La periodización concluye con la cuarta etapa, titulada simplemente “Academia (2000-2003)”, con apenas unas cuatro publicaciones con un signo novedoso claramente reflexivo, ya que en estos cuatro años empezaba a desarrollar una retrospectiva analítica de mi obra que se manifestaba en un repensar y en un rescribir desde posturas recién-descubiertas (como el posestructuralismo feminista y la teoría del género). Fue en esta etapa donde ejercí un revisionismo teórico-metodológico y epistemológico que me implicó teorizar mis propias transiciones de nuevo modo. Un ojo a los títulos de estas publicaciones da buena cuenta de haber llegado al campo de la autoetnografía, incursión realizada simultáneamente al efectuar un tránsito de prioridades desde la investigación y la docencia hacia la gestión académica.

La linealidad de estos primeros veinte años contrasta con la circularidad de los posteriores (casi) veinte años: en anticipación de un año sabático, en el verano de 2015 construí una línea de tiempo circular que englobara todos los años desde el nacimiento en 1952. Esta gráfica circular potenció la reflexión de manera diferente que la línea de tiempo cronológicamente lineal: aquí trabajé más con categorías en dos niveles, con los sentidos dominantes subyacentes de mi papel de investigadora (atravesando fronteras, construyendo puentes, formadora de redes comunitarias, cuidadora en la convivialidad), por un lado, y por otro, con las ideas generadoras o los conceptos que mejor comunicaban el para qué ético de la investigación (alteridad, reciprocidad, dialógica y convivencialidad).

GRÁFICA 1.

LÍNEA DE TIEMPO CIRCULAR. ELABORACIÓN PROPIA.

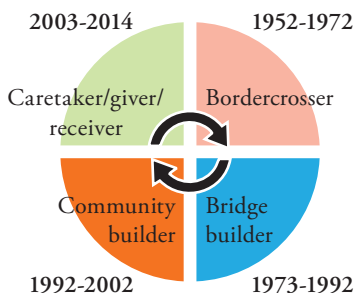
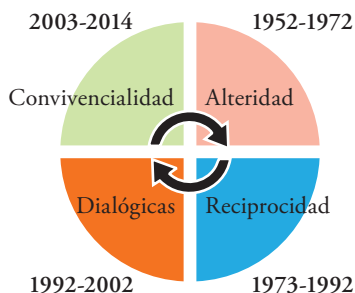
LÍNEA DE TIEMPO CIRCULAR, 2015 BASADA EN LOS SENTIDOS UNIFICADORES Y EN LAS RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS DE TODA LA TRAYECTORIA ACADÉMICA (VER LA FORMA CIRCULAR COMO ESPIRAL FORMATIVA)

Ya no para agrupar obra tanto como para pensar las transformaciones en las posturas

Tiene usos heurísticos para la autoetnografía ya sea evocativa o analítica

Gráfica para representar las cuatro grandes etapas de la espiral conformando mi formación personal/profesional/intelectual

Los sentidos dominantes de las etapas y las rupturas modificándolos



El haber modificado la visión hacia mi trayectoria –punto de inflexión importante– y el haberla expresado gráficamente me llevó a elaborar un análisis de las transiciones en las etapas así nombradas, y esto en el momento de componer una narrativa retrospectiva en la cual me preguntaba por las rupturas epistemológicas que me llevaron al proyecto FOMIX-CIDYT, es decir, a la convivencia.¹⁵ Fue gracias a la lectura del libro de David Abram (1997) que tuve un momento de epifanía al darme cuenta de la similitud de los cuatro conceptos que usé para

¹⁵ El libro coordinado por Gustavo Esteva (2012), *Repensar el mundo con Iván Illich*, aborda el concepto de convivencia (o convivialidad), el cual tomó mucha importancia en la formación del equipo de trabajo del proyecto FOMIX-CIDYT. Véase Street (2016) para un resumen del proceso colaborativo de apropiación del concepto.

nombrar las cuatro etapas con que abarcaba mis intereses de investigación, lo que empezaba a pensar como una gran “metanarrativa” que iluminaba mi trayectoria en sus transiciones y sus rupturas. El autor, David Abram, usa los tres términos (reciprocidad, dialógica y convivial) como sinónimos relacionados con la noción de la amistad. Escribe desde una perspectiva fenomenológica de la experiencia vivida, y tal parece que intercambia su uso al describir las relaciones entre los humanos y la naturaleza, y así interrumpiendo la dicotomía cultura/naturaleza.¹⁶ Esta perspectiva enriqueció mi reflexión autoetnográfica, pero sobre todo, era coherente con la concepción de la “investigación dialógica y transdisciplinaria” a la que llegamos como producto central del proyecto FOMIX-CIDYT.

Si esta gráfica no surgió para agrupar publicaciones específicas como la cronología lineal anterior, sí ha generado múltiples vueltas reflexivas que dinamizan el círculo como para pensarlo como movimientos espirales: una vuelta, por ejemplo, a las transiciones (como rupturas epistemológicas) entre cada una de las cuatro etapas, otra vuelta para describir los significados de las cuatro grandes ideas descriptoras de las etapas y cómo aparecen en algunas publicaciones revistas, otra vuelta para visitar a las mujeres de cada etapa en las huellas dejadas en mi trabajo y en mi vida (Street, 2015; 2016). Además, la gráfica ha sido la referencia fundamental de fondo en varios ejercicios de escritura desde los seminarios de los dos grupos activos, como veremos más adelante.

Curiosamente, la catarsis generadora de este movimiento reflexivo que buscó repensar y reescribir la trayectoria completa resultó en identificar otro quiebre en la trayectoria. Esta segunda sacudida profunda más reciente resultó de fisuras en la comunidad académica por desacuerdos entre nosotros a raíz de un proyecto innovador que encabezaba desde

¹⁶ “Esta reciprocidad es tal cual la estructura de la percepción. Experimentamos el mundo sensual solamente al hacernos vulnerables a ese mundo. La percepción sensorial es este entretejido continuo y constante: el terreno nos entra solamente al grado en que nos permitimos involucrarnos dentro de ese terreno... Y de esta manera, hablar de la naturaleza envolvente en términos determinados, mecánicos, o aun a escribir sobre el ambiente en una forma funcional, como ‘nuestro sistema humano de soporte vital’, contraviene y restringe la convivialidad entre nuestro cuerpo animal y la tierra animada, viva. Ahoga y apaga la vida espontánea de los sentidos” (Abram, 1997: 132).

mi afianzamiento arraigado en los bosques, mencionado párrafos atrás. Me encuentro todavía con dificultades en poner en papel las palabras justas para revisar el impacto; no hallo otro término que el de violencia institucional, una ceguera y un aferrarse a las normas disciplinarias de la antropología (como al método científico único) que me empujó a reconfigurar los lazos de una comunidad académica antes definidos de manera de facto por la institución, ahora hacia acercarme a aquellas mujeres (exestudiantes y miembros del equipo de trabajo del proyecto FOMIX-CIDYT) con las que más había convivido, y con quienes estrechaba una amistad de años. Tomé distancia de aquellos colegas que reafirmaban los poderes jerárquicos y patriarcales de la academia; en específico, me alejé de aquellos que usaron los puestos de decisión a favor de un proyecto de grupo, quienes impusieron la negativa absoluta a valorar los resultados de casi cuatro años de trabajo colaborativo durante el proyecto FOMIX-CIDYT, sin escuchar razones, sin admitir apelaciones. Digamos, recurrí a realinearme al feminismo que había estado latente, por un lado, y por otro, reafirmé la bondad de trabajar en la forma de seminarios con mujeres, a modo de compartir acercamientos colaborativos en la autobiografía y la autoetnografía.

APROXIMACIONES ANTERIORES AL GÉNERO EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA: EL LENTE AUTOETNOGRÁFICO DIRIGIDO HACIA LA REVISIÓN REFLEXIVA DE LA INVESTIGACIÓN

He elaborado varios acercamientos a mi trayectoria académica, pero ¿cómo pensarla desde el género? ¿Recreo situaciones específicas o experiencias reveladoras? No quiero repetir lo que ya he dicho y publicado, por ejemplo, que llegué al género al cuestionar mi tendencia a sobreprivilegiar (y a idealizar) a los dirigentes varones del magisterio disidente a costa de minimizar la atención a las maestras, quienes suelen ser de base, o bien, activistas pero pocas veces dirigentes en posiciones de liderazgo. Las maestras podrán ser líderes intelectuales en la discusión del proyecto educativo alternativo (como en la Sección XVIII de Michoacán), pero no oradoras ni militantes arraigadas a las luchas obreras y campesinas desde distintas corrientes políticas (como en las secciones VII y

XXII). Tampoco quiero abordar nuevamente la idea de mi giro desde los macroconceptos sociológicos (cambio social, sujeto histórico, proyecto alternativo) de tercera persona hacia la historia oral (desde la intersubjetividad) y la micropolítica de la vida de una maestra formadora de formadores (en el Centro Regional de Educación Normal, CREN, en Ciudad Guzmán, Jalisco (Street, 2017). Digo, estas lecturas implican miradas específicas y no dejan de formar parte de mi acervo personal ni de la memoria colectiva, e inspiran procesos de investigación.

Mientras los primeros años en la academia se orientaron a la denuncia en apoyo a movimientos de lucha por la democratización de instancias sindicales corporativas, mis posturas activistas de aquellos años aspiraban a visibilizar las propuestas pedagógicas constructivas que acompañaran el poder de base de fuerzas subalternas. En años más recientes, mi investigación atiende a mujeres que luchan por tener voz y voto en sus organizaciones vecinales, en búsqueda del bienestar de las familias cercanas en los hogares y en las escuelas. Me importa conocer qué hace una vida digna para una mujer que no evade las circunstancias que le toca vivir; cómo se nutre y en qué procesos participa para postularse como líder social, como militante por lo que considera causas justas. Si antes me apasionaba vincularme con los que se movilizaron para acumular poder desde abajo, ahora me intrigan quiénes se organizan para asegurar “vivir y morir bien”, lo que está íntimamente articulado con nociones del buen vivir indígena en América Latina. De un enfoque cercano a la correlación de fuerzas políticas (una mirada masculina) a uno arraigado en el cultivo de una ética de cuidado (una mirada femenina), podría ser una manera de señalar los polos que marcan una trayectoria pensada como una forma lineal en el tiempo cronológico. Pero acá no procederé cronológicamente, sino, más bien, recurriendo a eventos y encuentros convertidos en *stories* o narraciones que conectan sucesos pasados con imaginarios del presente (y de pasada, intentando hacer la memoria personal más robusta).¹⁷ A propósito, presento aquí una nota autobiográfica:

¹⁷ Carolyn Ellis (2009), reconocida fundadora de la investigación autoetnográfica, recomienda dedicar tiempo a fortalecer la memoria de uno con ejercicios de escritura y de rescate de archivos personales.

Siempre me ha impresionado el hecho de que mis abuelos paternos y maternos asistieron al Carleton College en Minnesota, e igualmente mi padre, de tal manera que mi decisión de universidad significaba una ruptura con la tradición familiar; pero tampoco fue tan dramática la ruptura, ya que decidí asistir al otro *college* en la misma ciudad pequeña de Northfield, St. Olaf College, justo en los años cuando vivían ahí mis abuelos paternos. Las dos universidades privadas, de cuatro años, con orientación de *liberal arts*; y fui afortunada al llegar a St. Olaf, pues disfruté de una beca parcial, fruto de un regalo por cuatro años de una tía rica (hermana de mi abuelo materno), condición que no se mantuvo para mis tres hermanas menores, quienes asistieron a universidades estatales públicas. Así que siempre crecí en el Midwest de los Estados Unidos de Norteamérica, hija de un padre que enseñaba matemáticas por escasos dos años antes de dedicar el resto de su vida laboral a la empresa General Electric, donde trabajó como gerente analítico con las primeras computadoras de los años cincuenta y sesenta. Mi madre siempre fue ama de casa, aunque trabajó un par de años como secretaria en una universidad pequeña en el pueblo donde pasamos las hermanas la niñez y adolescencia, Waukesha, una ciudad media cerca de Milwaukee, Wisconsin, donde nací en 1952. Mis abuelos maternos se conocieron en Northfield al iniciar sus estudios universitarios; yo los relacionaba con el lugar donde nació mi madre –Sioux Falls, South Dakota–, donde solíamos ir de niñas durante los veranos. Mi madre fue adoptada por ellos en el año de 1930, y siempre me ha consternado mucho el hecho de que mi madre nunca quiso saber nada sobre sus padres biológicos, mis abuelos biológicos; de ahí consideraba que mi mente era casi casi una tabla rasa. Claro que no era así, crecí *white anglo saxon and protestant* (WASP) hasta llegar a la universidad luterana y 95 % blanca, pero en lugar de acoplarme sin contradicciones, y gracias a una amistad con una mujer de la tribu Northern Cheyenne durante el primer año (en 1970-1971), se me abrieron los ojos y la consciencia histórica sobre las minorías, las desigualdades sociales, y las injusticias históricas.

En la siguiente sección, lo que busco articular nada tiene que ver con los datos construidos en una investigación empírica, sino con un desafío interpretativo de los sentidos otorgados a los procesos sociales

por parte de los sujetos investigados y de la investigadora. Quiero, entonces, comunicar tres situaciones en mi vida que recuerdo como una experiencia de sororidad, de la amistad entre mujeres, donde me sentí viva al pertenecer a un grupo que me implicaba formar parte de una comunidad. Reconstruyo las situaciones como momentos integradores gracias a cierta conciencia del papel del género en la sociedad, gracias a mi apropiación entusiasta de ser mujer, lo que conllevaba implícitamente un reconocimiento a la sociedad patriarcal en su poder por subjetivar a la mujer en una posición subordinada al hombre.

La forma de escribir va de la mano de la forma de leer estos relatos: es importante notar las maneras diferentes en que construyo y proyecto la autorreferencia propia. Por ejemplo, en el primer relato sobre la apropiación de la sororidad, producto de la actitud y organización colaborativa entre mujeres, es importante el énfasis puesto en el liderazgo propio frente a las pares y a la instructora. Más en concreto, *soy alguien* en el escenario acuático extracurricular tanto por mi destreza como nadadora como por mis dotes de líder (en un deporte femenino totalmente novedoso, en proceso de consolidación en las preparatorias y las universidades a finales de los años sesenta y hasta la promulgación del Título IX en 1972).¹⁸

En el segundo relato, y veinte años más tarde, participo en una constelación emergente de investigadoras que conforma una nueva área de investigación de la educación en CIESAS a finales de los años ochenta. El papel de liderazgo es jugado por otra mujer con mayor antigüedad en esta institución joven de apenas quince años; alguien experimentada en dirigir seminarios de investigación, en publicar resultados de investigación; alguien formada en un sindicalismo democrático que había ganado la bilateralidad en decisiones académicas, como los concursos de oposición para las plazas académicas. Las cuatro

¹⁸ La ley federal en EE.UU. del Title IX del Education Amendment's Act prohibía la exclusión (basada en el sexo) de programas educativos y de recursos financieros. (https://www.womenssportsfoundation.org/advocacy_category/title-ix/). Reflejo de la poca legitimidad de actividades deportivas competitivas de las mujeres antes de 1972, el nado sincronizado –ahora un deporte olímpico– se llamaba “ballet acuático”, una actividad femenina extracurricular que poco a poco se iría formalizando y organizándose con normas competitivas.

mujeres originales del área ya estaban criando a los hijos; eran madres, no solamente trabajadoras asalariadas sindicalizadas, sino estudiantes de posgrado en proceso de doctorarse como historiadoras, sociólogas y antropólogas, quienes dieron la bienvenida a otras dos —me incluyo aquí— próximas a tener hijos al poco tiempo de ingresar a la institución. Es decir, la solidaridad (la sororidad académica) emergió en este grupo desde un liderazgo particular y tuvo múltiples frentes para nutrir relaciones de amistad cercanas entre nosotras durante mis primeros seis años en el CIESAS (1990-1996), lo que para mí significó estrenar las credenciales de doctora recién adquiridas en un ambiente femenino de amabilidad y cooperación.

La experiencia de sororidad del tercer relato es un poco distinto de los anteriores relatos, ya que en aquellas situaciones el sentirme mujer se dio al rodearme con otras mujeres (parecidas) en actividades cogestionadas y colaborativas, lo que sirvió para reafirmarme como una persona valiosa. Ahora, en este relato, llevo a cabo una búsqueda expresamente autoetnográfica por encontrarme a mí misma a través de las relaciones amistosas con las informantes en mis investigaciones. El relato parte, entonces, de una mirada introspectiva hacia lazos personales con tres mujeres con las que entablé amistad al lograr su interpelación como informantes de contextos que no eran los míos propios, sino de otros. Quería descubrir qué encontraba en esos vínculos particulares que me pudiera aclarar una de las preguntas que guiaba la reflexividad, a saber ¿cómo mi afirmación como mujer pasaba por identificarme con mujeres radicales? O ¿qué partes de mí aparecían en estas mujeres que me servían de espejos; no solamente las partes que provenían del papel de ellas de constituirse en fuentes de información? En la escritura de estos tres relatos usaba de manera consciente la etnografía como proyección del *self*, de uno mismo, tomándola como una pista para sentirme mujer, para confirmarme plena, completa, íntegra. ¿Qué aprendizajes de los vínculos con estas tres mujeres me transportaban a revivir las sensaciones de la experiencia de la sororidad?

La colaboración entre mujeres deportistas: una experiencia acuática, formadora en la amistad

La reflexividad autoetnográfica también me llevó a identificar otro tipo de origen para mi presente colaborativo con mujeres: como aficionada de la natación sincronizada, en los dos últimos años de *high school* y el primer año de la universidad, fui miembro de dos clubes deportivos de natación sincronizada para mujeres. Una de las figuras que hacíamos en el agua se llamaba “delfín”, y consistía en formar círculos flotando varias en línea en la superficie, conectadas de los pies de uno a los cuellos de otra; así conectadas, formábamos una cadena humana que se movía en círculo abajo del agua. Y recuerdo las horas que pasamos practicando con ocho o nueve, tal vez diez mujeres, flotando de espaldas; los brazos moviéndose rítmicamente, con respiración sincronizada y bajando hacia atrás en curva todas juntas, aguantando la respiración hasta completar el círculo y llegar cada una a la superficie. Toda una hazaña para unas adolescentes que habían de entrenar tanto en la resistencia respiratoria debajo del agua como en la fineza dancística de los movimientos acuáticos. Esta figura circular se ofrece como una buena metáfora para la colaboración que genera la sororidad, como evidencia este recuerdo recreado.

Escucho los gritos de la instructora como si fueran silbidos de tren a la lejanía, pues estoy metro y medio por debajo de la superficie del agua de la alberca, ya aguantando lo máximo la respiración y faltando otras cuatro mujeres a arquearse la espalda y sumergirse una tras otra. Y yo también grito (en la imaginación) a que nos apuremos: “¡Vamos, empujen el agua, pongan a trabajar esos músculos, juntas lo lograremos!”. Y después de lo que me parece una eternidad, por fin inhalo como si el aire no tuviera suficiente oxígeno y sigo boca arriba con las brazadas hasta que la última compañera hace lo mismo. Por fin, ¡después de ocho intentos hoy (y muchos otros en días pasados), lo logramos! Risas y exclamaciones de júbilo estallaron al ponernos verticales en el agua y felicitarnos, dejando que la adrenalina y la respiración agitada volviera a la normalidad.

La circularidad acuática se proyectaba a los preparativos compartidos para la organización de los eventos, para las prácticas diarias

extracurriculares en la alberca, y también en actividades festivas que compartíamos como club de mujeres atletas. Hace un par de años descubrí un folder en un archivo personal que contenía los programas de los eventos que organizábamos a fin de año para mostrar las destrezas acumuladas; eran demostraciones de todos los aprendizajes del año con disfraces especiales, música seleccionada especialmente, coreografías que nos agrupaba en solos, dúos, tríos, y con más compañeras, al ritmo de diferentes canciones. Recuerdo en especial dos eventos, porque yo era la estrella cada vez, pues me tocaba bailar a solas en el agua, por ser presidenta de cada club. En esa documentación, me topé con el título de la canción *Born free*, que seleccioné para el *show* acuático el último año de la prepa. He de reconocer desde mi presente al escribir este relato que aun me queda la duda si escogí la canción porque interpreté su sentido como anhelo a futuro, o si era mi subconsciente tratando de despertarme a liberarme de las cadenas que me pesaban; cadenas ignoradas en esa etapa de transición de adolescente a adulta.

*El rescate de un momento fundacional: las educólogas del Área VIII
Antropología de la Educación en el CIESAS*

Durante el primer seminario en mayo 2018, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, del proyecto que construyó ese libro, Silvia Bénard dirigió un ejercicio de escritura que nos pidió a cada una escribir un pequeño relato que comunicara algún momento importante en la trayectoria académica. Yo escribí un párrafo sobre la compañera Luz Elena Galván Lafarga, líder histórica del Área VIII Antropología de la Educación, quien fuera la que me invitó participar en el Seminario de Investigación Educativa en 1989 y quién tuviera la iniciativa de invitarme a concursar por una plaza en CIESAS. Y ese comienzo destaca aún más si consideramos que yo me encontraba entre los diecisiete investigadores que respondimos treinta años después en 2017 a la llamada de ella y María Bertely a colaborar en un proyecto colectivo para elaborar estados del conocimiento del campo de la educación, desde la

perspectiva de nuestras trayectorias como investigadores del CIESAS en dicho campo (Street, 2024).¹⁹

El haberme iniciado en 1990 en el trabajo formal como profesora-investigadora en un grupo de seis mujeres educólogas significó para mí iniciarme en la institucionalidad académica y formar parte de un grupo caracterizado muy especialmente por la solidaridad (femenina) entre nosotras, en un momento cuando varias de nosotras estudiábamos la feminización del magisterio y cuando Luz Elena publicó su libro sobre la soledad de las maestras (Galván, 1991). Y recuerdo con cariño y nostalgia esta agrupación de seis mujeres académicas estudiosas de la educación en el CIESAS como un espacio donde florecía entre nosotras la amistad y el afecto al son de nuestros relatos como madres que intentaban equilibrar la vida personal con la profesional. Además, los vínculos que creamos como investigadoras asociadas al campo de la educación dieron lugar a algo que llamaría después una solidaridad sorora que aplicamos a nosotras mismas en tanto trabajadoras sindicalizadas, a la vez que compartíamos una fuerte dosis de responsabilidad por conservar los ambientes de libertad académica que tanto apreciamos en el CIESAS. Nos caracterizamos por compartir relaciones equitativas, respeto mutuo, compañerismo, reconociendo a Luz Elena Galván como la líder, y a veces a Beatriz Calvo por ser las dos colegas que comenzaron el Área de Educación en CIESAS desde cuando las dos iniciaron labores en el Seminario de Educación dirigido por Guillermo de la Peña, cuando CIESAS era CIS-INAH, bajo el liderazgo de Enrique Florescano. Reproduzco este relato que escribí para compartirlo con colegas en el homenaje a Luz Elena a finales de 2018.

Seis meses después de concursar y ganar la plaza, y con tres meses de embarazo, a mis 39 años de edad (en febrero de 1991), busqué hablar

¹⁹ Luz Elena Galván y María Bertely fallecieron en enero y febrero de 2019, respectivamente. Luz Elena dejó con compañeras cercanas su deseo de que organizáramos una cátedra a su nombre; a mediados del mismo año, creamos la Cátedra de Estudios Interdisciplinarios de la Educación Dra. Luz Elena Galván y Lafarga. que tres años después, en 2022, creó el Seminario Interdisciplinario en Educación del CIESAS, a modo de seguir el ejemplo de Luz Elena al coordinar durante más de treinta años el Seminario de Investigación Educativa, que después se convirtió en el Seminario de Historia Educativa.

con Luz Elena en privado. Creo que me temblaba la voz al anticipar con temor el encuentro con ella. Pensaba en los artículos que había leído sobre las mujeres que perdían su empleo por embarazarse, y me avergonzaba que, en mi caso, ni siquiera había publicado nada: ¡Mi primera gran obra sería un hijo! Y me imaginaba que a duras penas podría seguir con el ritmo de trabajo acostumbrado; y ¿cómo salir a realizar trabajo de campo hasta Chiapas?, pues había comenzado una investigación sobre el movimiento magisterial chiapaneco. Y otras fantasías catastróficas poblaban esos días.

S: Me da mucha pena y hasta vergüenza decirte esto.

LE: Pero ¿qué te pasa? ¿Tan pronto te arrepientes de trabajar en CIESAS?

S: Nada de eso, ¡estoy embarazada!

LE: Susan, ¡qué maravilla! [Me abraza...]. Me da mucho gusto. Ser madre es una experiencia muy bonita. Nosotras te apoyamos, pues todas las de educación somos madres, además de investigadoras. ¡Bienvenida a la maternidad!

Informantes y amigas: tres mujeres re-interpretadas en el espejo del self

La autoetnografía me ha llevado a intentar reconocirme desde la figura de la otra, recordando algunas relaciones de amistad con mujeres que todavía llevo dentro. Empecé este ejercicio con rescatar a Patricia (la amiga universitaria, 1970-1971) y a Aurea (la maestra democrática chiapaneca, 1986-1994) para responder a una pregunta orientadora para la revista *Sinéctica* (antecedente de *Fronteras educativas* del ITESO) que pidió escribir sobre “todo lo que he querido decir sin haberlo dicho nunca”, o, como lo resumí al comenzar el artículo: “Escribir sobre los deseos, las influencias y los sentimientos no dichos públicamente, como un reconocimiento al tema de la reflexión en la producción del conocimiento en las ciencias sociales” (Street, 2002: 13). Digamos que en ese artículo, donde prácticamente me estreno en la autoetnografía sin saberlo, de alguna forma estoy reconociendo a dos mujeres sumamente importantes en mi vida, a la vez que las presento en el contexto de una autocrítica de manera que mi trabajo las abstraía de las narraciones en

lugar de darles voz. Esto aplicaba mejor al caso de Aurea²⁰ como una informante que desaparecía –con otras muchas de las entrevistadas– en la categoría social de la ética de la reciprocidad, que veía yo como la contribución al magisterio hecho por el movimiento democrático chiapaneco. En este sentido, el título del artículo es altamente significativo: “Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas; la narración de mis partes blancas, mestizas e indias”.

Años después, en abril de 2016, en un escrito presentado en un seminario en Estados Unidos,²¹ abordé la manera como utilicé las narraciones escritas a propósito de estas dos mujeres, más una tercera, la maestra Celia (formadora de formadores, 2007-2011), para ilustrar distintas relaciones con informantes, ofreciendo sentidos diferentes a la pregunta que yo misma me hacía, a saber, ¿cómo, cuándo y por qué me interesaba solamente acercarme a sujetos “radicales”? ¿De qué se trataba la radicalidad que subyacía a mi posicionamiento durante prácticamente toda la carrera académica? En el texto describía los contextos de cada narración y el tipo de conexión que tuve con cada una de las tres, todo ello a modo de situar algunas de las presencias y las tendencias en mi trayectoria profesional. No viene al caso elaborar más aquí porque a continuación recreo una narrativa dialógica al ponerlas a dialogar de manera imaginaria, siguiendo la genialidad de Natalie Zemon Davis (1995) al inventar una conversación entre tres mujeres del siglo XVII. En este caso, ¿por qué hacerlo así? Simplemente, para demostrar la versatilidad en la investigación narrativa, y las infinitas miradas posibles de configurar y reconfigurar, según los intereses y las razones por narrar vidas. ¿Sucedio *en los hechos*? No, pero considero que estoy siendo fiel a lo que yo conocí de estas mujeres y lo que ellas me aportaron como

²⁰ Desde luego, para las publicaciones académicas seguí la norma de proteger las identidades de los sujetos de las investigaciones; en este caso, de tres de mis informantes y colaboradoras del magisterio mexicano, uso los primeros nombres.

²¹ “Workshop on the Comparative History of Women, Gender and Sexuality”, seminario organizado por Mary Jo Maynes (1995; 2008), en el que presenté el 29 de abril de 2016 la ponencia “Feminine teacher militancy in Mexico and the autoethnographic lens; how and where, in struggle and story, might we locate the radical nature of our connections?”. Mi texto fue comentado por Richa Nagar, ya que Maynes me había puesto en contacto con ella.

amigas e informantes. Sin duda, ellas pudieron haber verbalizado las ideas que expresé en esta recreación narrativa inventada:

Moderadora: Buenos días, Patricia, Aurea y Celia. Me toca explicarles por qué las llamamos a esta conversación ahora, ya que, como ustedes han de suponer, al haber colaborado con la Dra. Street en sus investigaciones, ella las ha (re)presentado en algunas de sus publicaciones. Nos interesaría mucho conocer su perspectiva; sería bueno si cada una expresara por qué cree que le interesó tanto a Susan conocerlas e invitarlas a participar en su investigación, y también por qué aceptaron colaborar jugando un papel de *informante clave*, para usar la jerga etnográfica. ¿Cuál de ustedes quisiera empezar?

Pat: Tengo que aclarar que cuando Sue [así se llamaba a los dieciocho años, cuando la conocí] y yo nos hicimos amigas el primer año de la universidad, ella no estaba realizando una investigación; simplemente nos conocimos y nos caímos bien, aunque no fue fácil para mí ser su amiga, ya que siendo de la tribu Northern Cheyenne, de una reservación en Montana, pues me hallaba lejos de mi gente y me sentía alienada de la escolaridad blanca; de hecho, solamente me quedé en la universidad ese primer año; regresé a mi tierra y a mi gente. Y el año siguiente nos escribíamos cartas, unas veinte cartas cada quien; compartíamos, pues cómo estábamos, qué libros leíamos, qué hacíamos, qué pensábamos sobre los novios; bueno, yo, porque ella no hablaba de eso. Y después nos perdimos la pista. Nunca supe que se hizo investigadora, aunque, ya pensándolo mejor, sí sé que a raíz de conocerme y visitarme en la reservación en Montana dos veces, como que esa experiencia de amigas le impactó mucho y empezó a leer muchos libros de historia sobre el exterminio de muchas etnias indígenas. También empezó a hacer pinturas y dibujos copiados de esos libros, de los líderes de aquellos años, cuando casi desaparecimos totalmente. Creo que se impactó mucho al ver la pobreza de mi pueblo, las condiciones de vida en la reservación, el problema del alcoholismo; me contaba que nada sabía de esta realidad tan contrastante con su propia historia; ella blanca y de clase media y que pudo pagar por una educación superior privada. [A mí me becaron, pues fui una de cinco estudiantes Native American en el *college* de artes liberales donde nos encontramos].

Aurea: Yo también forjé una amistad linda con Susan, pero yo siempre sabía que a ella le interesaba mucho comprender por qué los maestros chiapanecos nos movilizamos y pudimos vencer a los dirigentes charros y tomar control de la Sección VII del SNTE, y luego ser fundadores de la CNTE. Yo empecé a fomentar las movilizaciones por ahí en 1972, así que duré muchos años como instigadora de la rebelión, antes de que se formara el Consejo Central de Lucha (CCL). Fue al contarle historias de nuestro movimiento democrático que nos hicimos amigas; claro, después de que me entrevistara un par de veces; ella siempre me buscaba para conversar más sobre lo que ella iba aprendiendo de otros participantes del movimiento. Yo le contaba sobre los orígenes del movimiento de bases, cuando ya en algunas escuelas de educación básica nos hartamos de *los vanguardistas* [el grupo apoderado del SNTE llamado Vanguardia Revolucionaria]. La veía a ella muy entusiasta por conocer a los dirigentes, y pues yo le daba la perspectiva de maestros de base (casi todos mis amigos), ya que nosotros luchábamos por el control en las escuelas, mientras que los dirigentes eran de diferentes corrientes de la izquierda, y siempre en competencia por hegemonizar el movimiento. Y yo le presentaba a mis amigas, maestras también, y la llevaba a reuniones y a fiestas para que viera cómo fuimos las maestras chiapanecas en esos comienzos del movimiento hacia finales de los años setenta. Nosotras no hacíamos política, pero sí sostuvimos una participación activa y álgida en las asambleas, aunque pocas maestras fueron voceras como los varones. Acompañé varias veces a Susan mientras ella observaba y tomaba apuntes en esas asambleas seccionales y delegacionales. Fueron por lo menos seis o siete años que duró la amistad; creo que todo terminó porque ella tuvo un hijo; recuerdo que les puse a mis hijas a cuidar a su hijo de escasos meses mientras yo trabajaba y ella hacía sus entrevistas; eso en dos ocasiones diferentes. Fue al embarazarse por segunda vez (en 1993) que dejó de venir a Tuxtla Gutiérrez.

Celia: Mis respetos para los maestros de la CNTE, pero yo no participé en esa lucha, sino he sido formadora de formadores en el normalismo al sur de Jalisco, en el CREN de Ciudad Guzmán. Sí me considero una luchadora social desde que asistí a la Escuela Normal Rural en Tiripetío, Michoacán, becada desde la secundaria, y también la prepa, y después de un tiempo regresé a la misma escuela como docente. Mi

padre era líder agrario reconocido en una zona cerca a Morelia, y gracias a él me dieron beca de estudios en Tiripetío. Y me gusta pensar que seguí sus pasos al defender siempre a los campesinos, y también defender a mis compañeros en las normales cuando había que hacerlo. Un buen día, uno de los directores, que desafortunadamente (como pensé después) corrimos del CREN, se acercó a decirme que una investigadora del CIESAS buscaba realizar una historia de vida con una maestra conocida por su postura política a favor de las causas sociales. Y después de contarme cómo la conoció a Susan y que ella es una persona a favor del magisterio y del normalismo, y que ella le insistía en que le interesaba entrevistar a una mujer radical en su pensamiento político, no importaba de cuál corriente o partido político, pues accedí a conocerla. Llegamos a realizar entrevistas diecinueve veces aquí, no en el CREN, sino en un restaurante en el centro de Ciudad Guzmán donde pudimos siempre platicar a gusto; así fuimos colaborando en registrar muchas de mis experiencias en el normalismo. En esas oportunidades, gracias a ella se me abrió la mente y pude recordar muchos sucesos; yo le recreaba momentos importantes en mi trayectoria de estudiante de la ENR, de docente y luego de formadora; ella, siempre atenta a lo que decía, grabó todas las conversaciones, que llegaron a ser, bueno, más monólogos que diálogos, sobre las problemáticas en las normales, en la formación docente, pero no considero que fui informante, pues ¿cómo voy a ser informante sobre mi propia vida? O supongo que pude haber cumplido un papel de informante al hablar de los conflictos entre bandos en el CREN, pero me consta que no le interesaba tanto el CREN como lo fue mi forma de pensar en general y en las diferentes etapas de mi vida –siempre me pedía fechas, y yo batallando por recordarlas–; pues sí, como parte del magisterio ya que empecé mi formación al concluir la escuela primaria.

LOS SILENCIOS Y LAS AUSENCIAS EN MIS TEXTOS AUTOETNOGRÁFICOS

Cuando contamos una historia, ejercemos el control,
pero lo hacemos de tal manera que queda un vacío, una apertura.
Es una versión, pero nunca una final.
Y tal vez esperamos que los silencios sean escuchados por alguien más,
y así continuar la historia, relatarla de otro modo.
Cuando escribimos ofrecemos tanto el silencio como la historia.
Las palabras son la parte del silencio que pueden hablarse.
Jeanette Winterson (en Downing, 2016: 9. Traducción propia).

La autoetnografía en la práctica enseña a uno reconocerse en la vulnerabilidad que muchas veces es invisibilizada por la fuerza y la tradición del escribir en la tercera persona, de una ciencia que intenta barrer las subjetividades por debajo de la alfombra. Sin embargo, la memoria puede ser escurridiza, puede resistir abrirse de par en par si uno no la aborda con audacia y persistencia. Y aun así, irremediablemente quedan huecos. Entre los juegos de un ego resistente a dejar de controlar la mente, y la inocencia de ignorar las señales reiteradas de la subconsciencia, a veces por más firme que sea la intención por llegar a la verdad de uno, se nos escapa justo lo que nos permitiría salir del atolladero. En palabras de una australiana, autora de un libro que combina un proceso encarnado de una terapia somática con una indagación autoetnográfica compleja para superar los estragos corporales de la violencia de género (una violación a la edad de los doce años), pocas autoras feministas y pocas terapeutas reconocen la agencia del cuerpo mismo como un registro (celular) de las traumas de violación pero de muy difícil acceso (Downing, 2016).

Es así como las anteriores versiones de este texto me llevaron a nuevas preguntas; detecté los silencios en aquellas historias que parecían metáforas de estarse aferrada a las historias felices, a ver siempre el lado positivo de toda situación, a evitar habitar el lado oscuro de la luna. Lo que me inquietaba entonces no era cómo sostener mejor aquella apuesta por describir la manera como ciertas experiencias de mi vida

prefiguraban mi actual anhelo de sororidad, sino que reformulé mi nuevo reto desde otro lugar: ¿cuáles voces interiores estaban quedando relegadas al privilegiar una mirada que tendía a fabricar versiones idealizantes de las mujeres “en círculo”? ¿Por qué me proyectaba como visionaria al destacar mi papel de coordinadora, de líder y de guía en la producción de espacios femeninos creativos o constructivos de solidaridades entre mujeres? ¿Por qué este afán de solo ver la potencia sin reconocer también la sumisión, la opresión, las limitaciones marcadas por la sociedad patriarcal, por la cultura misógina, por las relaciones asimétricas de poder y de género?

Tal vez porque privilegié la forma olvidando el fondo ahora visualizo más desde mi propia autobiografía, más como mi historia (*my story*) como mujer dando forma a una trayectoria académica. He de reconocer lo poco que he escrito sobre las etapas de la niñez y la juventud, y aún menos lo he reflexionado desde la categoría de género. Mis acercamientos autoetnográficos no alcanzan a reconocer las fuerzas estructurantes de las desigualdades sociales; la autorreflexividad ha quedado blindada y acotada inconscientemente. O tal vez sea una autocensura consciente de no querer, no poder visibilizar lo que ha sido un proceso terapéutico largo hacia la integración de cuerpo y mente, de alma y espíritu al cuerpo-mente, de lo emocional a lo racional para lograr un mejor equilibrio entre las partes. Sea como sea, me identifiqué con Carolyn Ellis cuando reveló la enorme dificultad que ella tuvo por encontrar –y por escribir– algunas narrativas personales muy profundas de su niñez. “Me llevaron varios años y muchas revisiones llegar a este relato” (Ellis, 2009: 32). Después de indagar en varios traumas familiares y de lograr un mejor entendimiento de ellos, Ellis logró escribir sobre esos traumas e irlos integrando a otros textos autoetnográficos. Continúa Ellis: “El haber construido estos relatos rompió una especie de barrera que me había detenido de componer historias sobre los primeros años de mi vida de niña, lo que fue, pues, mi firme creencia por años, que no recordaba mi niñez lo suficiente como para retratarla en el papel” (2009: 33. Traducción propia) Cada quien tiene resistencias para abordar ciertos sucesos del pasado; fue también mi caso repetir como *slogan* que no tenía historias, que no podía componer una narrativa dominante sobre mi vida de niña y de adolescente, o sobre mi familia, que veía como una familia típicamente WASP. Más adelante comparto unos ejemplos

de lo problemático que me ha resultado narrar determinados episodios de mi vida, mientras ha sido mucho más fácil reconstruir categorías y reescribir historias con las voces de otros; por ejemplo, de esas personas informantes que convertí en los sujetos de mi investigación.

Me ha sido fácil desempacar, reconocer y reconstruir los procesos de investigación y las maneras de elaborar categorías en comparación con lo difícil que es abordar desde las historias personales las capas subjetivas afectadas por los sucesos inesperados y traumáticos de los primeros años de la vida. Está siempre vigente la tensión de qué parte de lo personal merece la pena convertirse en sucesos públicos; tensión reconocida por autores que trabajan desde el campo de la autoetnografía. Pero leer la gran variedad de obras en este campo me ha convencido de que, como diría cualquier monje zen, más vale confrontar los miedos que huir de ellos.

La siguiente sección, entonces, surge para confrontar el hueco y los silencios. Como le pasó a Carolyn Ellis, primero tuve que instituir colaborativamente una interlocución o una interpelación de confianza, un espacio amistoso, un foro abierto (sólo) para personas con capacidad de escucha, con la mirada crítica y solidaria, en lugar de competidoras entre ellas, y de un sentir-pensar receptivo y empático a las causas de los que menos tienen. Y tal como dije líneas atrás, ese espacio se fue configurando poco a poco en el seminario de escritura autoetnográfica, con las Ovularias. Y del acervo personal de más de quince escritos autoetnográficos, retomo aquí dos de ellos, los más recientes, en los que me armé con valor para compartir con las Ovularias, y ahora con las mujeres de las Ocho, y eventualmente, con la publicación de este libro, con un público lector más amplio.

REFLEJOS Y RETAZOS DE LA MEMORIA RECONSTRUIDA A MODO DE INDAGAR EN LAS CONDICIONES PARA UN FEMINISMO SILENCIOSO

Si la escritura narrativa traduce el *self* al *selfy* a otros,
la pedagogía nos pide revelar o deconstruir aún más.
(Ravecca y Dauphinee, 2018: 12. Traducción propia)

Es notorio, entonces, que ha sido en el ambiente relajado y de confianza creado luego de tres años de leer y comentarnos entre las mujeres *ovularias* que me he soltado a dar unos pasos en esta dirección, reforzada, desde luego, por una retroalimentación entusiasta para continuar explorando más. Las revelaciones íntimas de ellas han sido una fuerza para reconfigurar nuestra colaboración; nos mostramos preocupadas por reconciliar los múltiples roles femeninos en un conversatorio polifónico emergente de búsquedas vitales por encarnar una ética de cuidados entre académicas y activistas.

A continuación, reproduzco dos ejemplos de distinto tipo de escritura autoetnográfica que me permite, en este trabajo específico, pelar la cebolla, resultado de la introspección para identificar diferentes capas de autorreflexividad; cada capa con distinta potencia para revelar parte de la memoria.²² Para fines de este capítulo, esta selección de escritura (inédita) y los comentarios posteriores explican lo que ahora estoy llamando mi feminismo silencioso. Abordo dos relatos autoetnográficos distintos: en el primero, la forma prefiguradora, a la vez que reconfiguradora, indaga en sucesos pasados por intereses del presente para reconstituir la memoria personal y colectiva; en el segundo, la forma reveladora de secretos guardados que sólo adquieren una posibilidad de expresión escrita con una audiencia cuidadosamente seleccionada. En seguida de cada narrativa presentada a las mujeres *ovularias*, exploro un poco lo que ahora veo sobre el tema del género en tanto dice algo sobre

²² Sergio Franco les llama los “pliegues del yo”. Cf. Franco (2015). Agradezco a María Teresa Fernández Aceves por la referencia bibliográfica.

la conformación institucional a la vez que personal de la trayectoria académica.

En el primer caso, relato el valor de recurrir a los registros del trabajo de campo para releer y reescribir a nuestros sujetos (St. Pierre, 1997), en búsqueda ya sea de datos faltantes, ya sea de maneras para recordar lo olvidado, a la vez que para recontextualizar una etapa de investigación o un prejuicio finalmente reconocido como erróneo. Esta operación autoetnográfica se siente como una labor de rescate y de recomposición de la memoria fallida, y por tanto, genera una sensación agradable de tranquilidad y paz. O bien, puede resultar en el descubrirse ante un nuevo espejo que empuja a reconsiderar algunos hitos nunca imaginados. En concreto, recupero partes de una carta mía al director de tesis del doctorado que, gracias a la reflexión retrospectiva e introspectiva, identifiqué como una instancia prefiguradora de la ruptura con el sujeto (del movimiento democrático del magisterio) que he descrito en este trabajo como un quiebre que fue asimismo un parteaguas en la trayectoria realizada.

El segundo caso presenta elementos de un trauma que tardó diez años en salir a la luz (después de olvidarse por veinte años), gracias a una variedad de terapias individuales y colectivas que experimenté entre 1984 y 1998; elementos que presenté por vez primera en diciembre de 2018, escritos en español para ser leídos solamente por las mujeres *ovularias*, con el compromiso de no circularlos fuera de nuestro círculo. No constituyen, en mi caso, un secreto de familia como lo que reveló Goodall (2005) al hablar de la “herencia narrativa” como las vidas traducidas a posteriori a las historias de familia escuchadas a lo largo de la crianza en familia, muchas veces historias sin finales o interrumpidas por la muerte, incompletas, que requieren documentarse por los herederos. En principio, mi caso sí estaría comparable con lo que hizo Laurel Richardson (1997) en un capítulo de su libro *Fields of play; constructing an academic life*, como veremos más adelante.

La resurrección, entre papeles empolvados, de (una parte de) la memoria perdida (31 de mayo 2018)

Ya tenía rato buscando mis notas de campo de mis primeras investigaciones de cuando era una estudiante de doctorado; de hecho, en el año 1986 ya era candidata oficial al título con mi tema de tesis aprobado y una beca Fulbright en la bolsa para una estancia de un año en México. [...] Al no encontrar en mis archivos personales esta base de datos original, creía que había perdido todos los apuntes y registros de entrevistas de aquellos años tan formativos para mí. Pero más que permitirme terminar la investigación de tesis y titularme (el proceso formal que explicaba mi presencia nuevamente en México), esa documentación extraviada contenía datos duros para mi proyecto actual de escritura autoetnográfica. Y me atrevo a afirmar que, más allá de los proyectos institucionales de antes y de ahora, lo que más importaba para la tranquilidad propia era poder recargar emocionalmente esa *memoria histórica*, si no viva, sí vital. ¡Hoy aparecieron los papeles; hoy empiezo a remendar la memoria agujerada! Les cuento por partes. [...]

Habría que reconstruir no solamente el contexto histórico que da sentido a las entrevistas (encontradas) en su conjunto, sino también haría falta situar la documentación en las condiciones de producción del conocimiento de las cuales yo disfrutaba en esos años, además de reflexionar todo desde los propósitos de la autoetnografía imaginada ahora. Entonces, para los fines de este ensayo ‘introductorio’ a este acervo descubierto, intentaré ilustrar algo del valor (más subjetivo que objetivo) de mi trabajo de campo realizado en esa primavera de 1986, tal como yo lo transmití en una carta fechada el 23 de julio y enviada al director de tesis.²³ La carta está membretada con el logo del CINVESTAV del IPN (donde realicé la estancia como investigadora huésped durante 1985 y 1987) y escrita a máquina (eléctrica), a renglón seguido, en dos cuartillas comprimidas en un solo párrafo, en español con los acentos puestos a mano, incluyendo un cierre algo personal cuando le pregunto por la familia. Anteriormente, al encontrar esta carta, yo había revisado una

²³ Noel McGinn, profesor de la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Harvard, a quien conocí en 1979 cuando trabajaba en la Fundación Javier Barros Sierra (1978-1982) en la ciudad de México.

carpeta de entrevistas realizadas en julio de 1986 y otra de escritos míos que yo no recordaba haber hecho; esta carta aclaró mis dudas, pues resulta que había visitado la Sección VII democrática dos meses antes, en mayo. Transcribo las primeras líneas porque comunican las razones de haber escrito la carta un tanto desesperadamente y porque estas razones anticipan el sentido de la misma con información exacta que hace entendible la naturaleza de mi quehacer intelectual en ese tiempo:

Querido Noel,

Estoy en pleno proceso de digerir algunas ondas tal vez demasiado fuertes para mí en este momento, pero que tengo que salir adelante y creo escribiéndote de ellas me puede ayudar bastante. Del 8 al 18 de julio estuve otra vez en Chiapas, en una segunda ronda de entrevistas con los dirigentes del sindicato democrático (creo que te dije que fui también a principios de mayo). Esta vez volví con un documento que representa mi análisis de la primera ronda de entrevistas y que por cierto me costó algo de tiempo realizar por los diversos pasos en niveles de abstracción y todo eso, tú sabes. También traté de hacer el documento entendible por ellos, corto, etc. etc. La idea era devolverles una sistematización de su movimiento a la vez que identificar temas donde me faltaba información. Bueno, resulta que el dichoso documento no fue bien recibido –varios de los ya conocidos me iban posponiendo las citas, otros me decían que no lo entendían, otros que era muy superficial, otros que había muchos errores, otros pensaron que era una posición de una sola gente (a la que tienen arrinconada), etc. etc....

Yo le comunicaba a mi asesor de tesis mi desazón por haberme equivocado en la táctica escrita para obtener más información y por demostrar a mis sujetos de investigación los contenidos comprendidos por mí gracias a la confianza y apertura demostradas en las entrevistas. Lo restante de la carta ejemplificaba las múltiples reacciones (negativas) de los entrevistados a lo que se entiende fue una devolución fracasada impactante en mi estado de ánimo. Y curiosamente –me doy cuenta al leer de mis quejas y decepciones–, lo que expongo para el tutor de tesis se parece mucho a situaciones recurrentes en mi experiencia posterior

con militantes de izquierda comprometidos en la lucha social anticapitalista. Ahora leo este contenido como una prefiguración de lo que, veinte años más adelante (en 2003) me llevaría a modificar las bases epistemológicas de las investigaciones, y que a la postre me empujaría a romper el vínculo con sujetos específicos del movimiento democrático magisterial (de la Sección XVIII michoacana) y a suspender esta línea de investigación.

Intentaré enlistar de manera sintética estos factores expuestos en la carta: a) mi desilusión por *una lucha por el poder interno ya en un estado de deterioro* cuando las facciones acusan a las otras facciones de *antidemocráticas*; b) la exigencia a mi persona por tomar una postura de afinidad con alguno de los grupos o corrientes, y mi resistencia a hacerlo (por conservar un grado de autonomía como investigadora y también por no revelar públicamente la corriente con la que yo simpatizaba); c) “la poca receptividad a mi trabajo” en general intensificaba mis cuestionamientos sobre “las barreras de clase, sobre todo barreras de nacionalidad y de sexo y... cuestioné mi capacidad de investigar este tipo de movimiento social, así como la manera de servir mejor a los grupos sociales en lucha (si la investigación debía decir algo para los mismos actores/agentes o si debía llevarse a otros ámbitos para informar a otros sectores); d) la pelea por quién tiene *la verdad histórica*, ejemplificada con lo dicho por mi primer informante (al que fui a ver a la cárcel de Cerro Hueco): “Tu documento está plagado de mentiras”, frase dura que me incitaba a situar mejor –para mi asesor– las equivocaciones de dicho sujeto, quien había *traicionado al movimiento*, según otro de mis informantes.

La reflexión que cierra la carta (y la agonía de reconocer el sentirme frustrada y decepcionada, aunque no vencida) no tiene pierde para el tipo de conversaciones que compartimos nosotras en este seminario:

[...] yo llegué con muchos esquemas academicistas, pensando que la escritura sería un medio adecuado, pensando en mi imagen de intelectual, tal vez olvidando que yo era un espejo con mi documento y que no estaban acostumbrados a verse ahí, pensando que se puede llevar una conversación “racional” según mis criterios, cuando lo más importante es “la posición”; en fin, me queda un problemón, que es evaluar la información

que tengo, porque me di cuenta de que todo todo tiene ese filtro de la posición política de partido y de corriente...

Si bien no volví a utilizar este tipo de documento con los maestros chiapanecos, no abandoné el compromiso de la devolución ni tampoco la búsqueda por legitimar mi presencia como investigadora de su movimiento. Encontré otros papeles con notas de agradecimiento con mi letra y en forma borrador en que agradecía a diferentes personas entrevistadas las atenciones recibidas. Y fueron unos ocho meses después de ese fracaso cuando sacaría provecho de mis escritos analíticos para convertirlos en artículos publicados en periódicos (*Excelsior*, *Uno más Uno*, la revista *Siempre*). Después nunca andaría sin copias de alguno de estos articulitos; además, los distribuía masivamente a los maestros chiapanecos en la jornada de lucha de febrero y marzo del 1987, etapa también registrada y guardada en una de las carpetas ahora redescubiertas.

Creo ahora en este año de 2020 que el ensayo de 2018 hace caso omiso de la cuestión de género ausente de la lista de factores que fueron abonándose al quiebre que se dio a principios del milenio actual; si no incluí reflexión alguna sobre el género entre esos factores era porque ignoraba el impacto de las implicaciones de la diferencia de género entre la investigadora y los dirigentes varones. Después especularía sobre ellas al contemplar más directamente mi estatus de extranjera (que muchos de ellos categorizaban al temer que yo fuera de la CIA) y de mujer (otros no pudieron resistir aplicar el estereotipo sexista de *mujer fácil*). Mientras recuerdo haberme preocupado por presentarme como “investigadora, estudiante de doctorado”, me queda claro que mi lectura de la relación construida con los dirigentes entrevistados tendía a sobredimensionar lo político implicado en el sectarismo conocido en la CNTE en general, que por alguna claridad sobre la desigualdad de género. Probablemente, algunos de los dirigentes tardaron mucho en creer que algo favorable para el movimiento resultaría de las entrevistas que llevaba a cabo, situación que tampoco tomé en cuenta en esos años. Digamos que la clave para mi legitimidad como *intelectual pública* reconocida como *de*

su lado vendría porque me di cuenta de que sólo publicando en los periódicos y en los artículos de revistas de izquierda como *El Cotidiano* y *La Coyuntura* se legitimaba la lucha política a los ojos de otros actores políticos. Sería hasta mediados de la primera década del milenio, y publicando en un libro académico coordinado por Luz Elena Galván y Oresta López, que exploraría una revisión autocrítica de la construcción de categorías basada en la teoría del género (Street, 2008b).

“Género, otra vez: ¿nuevas o revisitadas preguntas?” (17 de diciembre 2018)

A propósito de nuestro origen como colectivo en las instituciones mexicanas de ciencias sociales (como en el caso del CIESAS, creadas en los años setenta), recordé algunas situaciones que podrían considerarse como antecedentes importantes de la atención que yo daba a estar en grupos de mujeres. Dos en particular tuvieron lugar durante mi último año en el *high school*, apenas un año antes de iniciar el *college* en septiembre de 1970. Fui presidenta de la agrupación de mujeres voluntarias en la YWCA a la vez que presidenta del grupo de mujeres en la natación sincronizada; dos actividades extracurriculares, las dos dedicadas al deporte, al bienestar corporal y emocional de la mujer. Al recordar este activismo enfocada en la mujer desde muy joven, específicamente en mis amigas pares, durante lo que se considera la antesala en la transición al trabajo o a la universidad, no pude evitar preguntarme el porqué de este afán reivindicativo de mi ser mujer, tomando en cuenta la casi nula conciencia de la desigualdad de género durante esos años, aunque sí albergaba alguna apreciación por los roles de género que dividían los sexos.

Y tratando de respetar mis recuerdos durante los años sesenta y al comenzar la etapa universitaria en 1970, sobre todo, cómo me sentía como adolescente a punto de ser mujer, lo primero que emerge es el trauma de mi niñez llevado a extremos durante la adolescencia, donde subyacían miedos aparentemente injustificados hacia los hombres, hacia el sexo en pareja, hacia la intimidad con los varones, subsistiendo en paralelo con una adoración hacia mi padre y una actitud subvalorada hacia mi madre que se expresaba en un rechazo al rol tradicional de la

mujer como *esposa de* y como ama de casa. En algún momento de mi proceso terapéutico (1986-1996, en la ciudad de México), me di cuenta de diferentes pautas teóricas que me ayudaba en la autocomprensión, tal como la predominancia de mis partes masculinizadas (rationales) sobre mis partes femeninas (emocionales), o bien, como pensaba durante muchos años, “un problema con mi madre”, a quien percibía yo como controladora, demasiado apegada a la norma y carente de compasión amorosa. Después del trabajo terapéutico, logré una comprensión más compasiva hacia la madre, “quien no pudo darme el afecto que necesitaba”.

En esta reconstrucción de aquellos años, logré explicar mi autoafiliación de niña a la categoría de *tomboy* y mi entrega a los deportes: añoraba ser el hijo que siempre quiso mi papá, a quien me imaginaba frustrado, ya que fuimos cuatro niñas. En realidad, mi madre tuvo cinco partos, porque después de mí (la primera hija en nacer en 1952), cuando yo tenía apenas año y medio de vida, nació muerta la niña que hubiera sido mi hermana, hecho que quedó invisibilizado para nosotras las hermanas hasta que el recuerdo desbordó al subconsciente y se hizo presente (en agosto de 1990) como un dato revelador de los orígenes de mis “achaques psíquicos”. Me preguntaba en terapia si esto podría explicar mis desmayos (en sitios claustrofóbicos como las iglesias, las tiendas tipo Sears y Liverpool, las librerías), fenómeno terrible que a la postre logré entender y controlar como manifestaciones del miedo a sentir, a expresarme emocionalmente, a permitirme ser feliz. Todo ello nutría mi afán de sobresalir en la escuela, en los estudios, y, pasando los años, en la investigación sociológica al buscar conocer los porqués profundos de las relaciones desiguales de poder.

Con apoyos terapéuticos, logré comprender que me había asumido como la responsable de la muerte de la hermanita, como la culpable que no merecía las cosas buenas como el amor de la madre o el amor del novio. Claro, esta autopercepción de carecer de feminidad (me creía infértil), tras los años se convirtió en una negación –o en un “no tener permiso”– para la relación heterosexual erótica plena. Y así pasé la adolescencia, sin novios, sin experiencia en el amor erótico en pareja, sin aspiraciones al amor recíproco hasta que, de plano, me encontré a los veintiún años, como estudiante de intercambio en México, como “la

güerita”, “la gringuita”, ante estereotipos que yo odiaba pero que de alguna forma me brindaron una sensación de ser atractiva, no obstante estar continuamente elaborando una especie de autoexilio al creer no merecer ese calificativo. Y mi primer noviazgo empezó a los veintiún años, con un hombre dieciséis años mayor, un señor que me inspiró suficiente confianza para negociar abiertamente con él mi deseo de sentirme mujer, pues conocía bien a sus hermanas, ya que la familia prácticamente me adoptaba durante los primeros meses de mi estancia en México un año antes (1973). Me siento orgullosa de que, durante mis primeros seis meses en México, salía mucho con jóvenes de la edad, viajaba con ellos, bailaba con ellos, pero siempre a partir de una resistencia a repetir el estereotipo de la gringuita californiana fácil. Con mis novios mexicanos me lo pasé puliendo las habilidades de hablar en español, conversando sobre el machismo mexicano, que definitivamente no era de mi agrado, aun cuando intentaba comprenderlo como fenómeno cultural.²⁴

Y aun cuando se ha dicho que la autoetnografía debe evitar el tono del confesionario, lo que sigue es algo que nunca he dicho en público ni en privado: hubo dos experiencias que tuvieron consecuencias nefastas en mi relación con los varones; una de ellas sucedió con un vecino de unos diecisiete o dieciocho años, cuando yo estaba en segundo de primaria, siendo una niña de siete años. Un indicador del efecto negativo en mí fue que la (des)memoria se encargó de borrar el suceso por más de veinte años. Desafortunadamente no recuerdo cómo lo recordé, en qué circunstancias este hecho violento se liberó de la oscuridad de la subconciencia, pues sólo aparecía a la mente clara la parte cuando el vecino –vestido sólo con una bata de noche–, a plena luz de día, me llevó adentro de su casa y me mostró sus genitales, insistiendo en que los

²⁴ Mi diario personal de los primeros seis meses del año 1973 en México está lleno de comentarios sobre cómo observaba el machismo mexicano. Mientras realizaba un año sabático en el *college* de mi licenciatura durante el año escolar de 2016, analicé el contenido del diario –y del álbum fotográfico que lo acompañaba–, así como la colección de cartas escritas por Patricia durante el año de 1971. Uno de los productos escritos durante el año sabático fue una conferencia intitulada “Beyond fluency: from ‘advanced language learning’ to living language as an incessant border crosser (reflections on vocation)”, que tuvo lugar el primero de noviembre de 2016 y que formó parte de los Cien Años de Lenguas Romances en St. Olaf College.

tocara (¿me pidió sexo oral?), y salí corriendo a mi casa, sin decir nada a nadie nunca. Cuántas veces he intentado reconstruir este recuerdo borroso que se me esfuma, y hasta la fecha me pregunto si de veras no me hizo nada ese tipo, ¿de veras no le hice nada de lo que me estaba pidiendo? Y mi respuesta es: no creo, pues he leído narrativas de mujeres que han sido violadas y violentadas, con elaboradísimas descripciones del acto traumático, con repercusiones psíquicas poderosas.

Aun así, me había percatado de sensaciones corporales de impotencia y de miedo; como, por ejemplo, cuando al llegar de un baile con un acompañante, el joven me dio el beso de buenas noches metiendo la lengua a mi boca, lo cual me provocó una repulsión tal que casi tuve que tragar mi propio vómito; una vez en la casa, corrí a lavarme la boca con jabón, no les miento. Eso, en mi primer y único baile de pareja, a los diecisiete años, cuando yo misma invité al compañero al baile, pues habíamos colaborado juntos en un evento del nado sincronizado. Este beso inesperado y penosísimo despertó a la larga otro recuerdo muy oculto por un tiempo de años: los besos con la lengua que me dio el abuelo paterno —admito que fueron tres— cuando tenía trece o catorce años. Tampoco tuve el valor de delatarlo a nadie, pues ¿a quién? Simplemente adopté una estrategia de la que se esconde: evitaba que el abuelo me sorprendiera estando sola; además, creo que yo temía hacer olas, no quería romper las rutinas de la visita familiar, que tampoco eran frecuentes, afortunadamente. Yo crecí en una familia donde el tema del sexo era prohibido en casa; no era tema válido de conversación. En realidad, lo que me impacta más es pensar que no me sentía en confianza en la familia, no me sentía escuchada, y en los hechos, no tenía voz, ni mucho menos tenía el grito para denunciar o bien para exigir algún tipo de apoyo.

Y pienso en la violencia de género en su forma extrema de feminicidio que amenaza a tantas mujeres en este país; me siento hasta afortunada con la idea de que lo mío me haya hecho más sensible al sufrimiento de las mujeres víctimas de abuso sexual, a la vez que me ha empujado a buscar la raíz más cultural de la desigualdad de género en las estructuras patriarcales y en el mismo sistema capitalista de clases sociales. Pero no conforme con ello, he buscado conocer cuanta historia haya sido escrita o contada, cuanta estrategia de sobrevivencia haya sido

puesta a prueba por mujeres buscando liberarse de la violencia de género, de la violencia intrafamiliar. Y comprendo mejor mi afán, desde los veinticinco años, de leer las autobiografías de mujeres activistas²⁵ y las biografías de mujeres afirmativas de su autonomía al luchar por tener una voz, por reivindicarse como sujetos con dignidad.²⁶ Me encantaría volver a interrogar estos libros leídos tan afanosamente, y las maneras de identificarme con estas mujeres y con sus relatos tipo *memoir*, narrados por mujeres inconformes y por mujeres que aspiran “a un cuarto propio”, como versa el título del libro de Virginia Woolf (*A room of one's own*) y que, años después, descubriría en dos libros de Mary Catherine Bateson: *Composing a life* y *Composing a further life* (2001; 2010). Me imagino así rescribiéndome e intentando parecerme a estas mujeres en busca de la libertad y encontrándose con tantas limitaciones, y aun así logrando trascenderlas.²⁷

Y vuelvo a reconocermé de nueva cuenta como parte de grupos de mujeres bondadosas, dispuestas a hacerse preguntas incómodas, necesarias, tomando su tiempo para discernir sentidos antes imposibles de admitir en su radar perceptivo. Me detengo por ahora para poder reconocer la reflexividad emergente en los dos círculos actuales de mujeres inquietas, algunas inconformes con la inequidad de género en la vida cotidiana y en el trabajo. Y me alegra ver que estas mujeres también se doblan en agradecimiento por las oportunidades a reconstituirse mediante la (re)composición –en la escritura– de una trayectoria académica, lo que implica devenirse implicadas e imbricadas en las luchas de tantas otras mujeres.

Recientemente, dos autoras, Mabel Burin y Rebecca Solnit, han hecho notar las diferencias en el feminismo entre generaciones de los años

²⁵ Véanse, entre otros, Goldman (1970), Laschitz y Radczun (1977) y Berenstein (2007).

²⁶ Por ejemplo, Monk (1992), Ehrenreich (2014) y Christ (1995).

²⁷ Dos autoras en particular me movieron a preguntarme por cómo escribir sobre las vidas de las mujeres: Heilbrun (1988), Borysenko (1996), además de The Personal Narratives Group (1989).

setenta (cuando tomé conciencia de la llamada segunda ola de Gloria Steinem,²⁸ Simone de Beauvoir y Betty Friedan)²⁹ y del nuevo milenio, cuando las mujeres jóvenes han ido instituyendo movimientos que visibilicen nuevas modalidades de género y novedosas formas de hacer política. Mabel Burín (2020) escribió lo siguiente en el periódico argentino *Página 12*: “Aquella *revolución silenciosa* iniciada por muchas de nosotras en aquellas décadas, hoy pasa a ser una revolución bulliciosa, con una polifonía de voces plena de significados y posibilidades”.

(Ahora hay) una política de las subjetividades de carácter feminista, en que se pone nombre al malestar que anteriormente se sentía en forma difusa, difícil de expresar, percibido como un trastorno íntimo, individual, que merecía escasa credibilidad cuando se lo manifestaba públicamente. Aquella era una modalidad propia del género femenino tradicional, descrita ampliamente en la literatura feminista de décadas anteriores, basada en la experiencia vivida, encarnada y padecida por aquellas personas que anteriormente habían sido desestimadas en su capacidad de agenciamiento (Burín, 2020).

Y Rebecca Solnit (2020), en un artículo en *The Guardian*, desarrolla la idea de que en esos años sesenta y setenta poco sabíamos las mujeres sobre qué hacer ante un acoso sexual; de esas cosas simplemente no se hablaba entre mujeres de diferentes generaciones; tal vez entre las amigas,

²⁸ Casi cincuenta años más tarde, en una carta que me escribió mi amiga Pat en 1971, me sorprendió ver que ella me preguntaba por cómo me había ido en una conferencia de Gloria Steinem a la que yo había asistido en Chicago. Fue hasta ahora que realicé una búsqueda en internet por algún dato duro sobre dicha conferencia; encontré un documento inédito redactado en máquina manual, intitulado “The politics of women”, que decía: “Commencement, May 31st, 1971” y abajo “Gloria Steinem, 1956” (el año en que ella se graduó del Smith College en Massachusetts), que si bien no fue el mismo discurso que escuché, por ser del mismo año del evento al que asistí, puede suponerse gran similitud en los mensajes públicos de Steinem.

²⁹ Simone de Beauvoir (1970) *The second sex*, Nueva York: Alfred A. Knopf, Inc., y Betty Friedan (1963) *The feminine mystique*, Nueva York: WW Norton & Company. Leí estos libros mientras cursaba la licenciatura, a principios de los años setenta. A principios de los ochenta, me impresionó mucho el libro de Axel Madsen (1977), *Hearts and Minds; The common journey of Simone de Beauvoir & Jean-Paul Sartre*, Nueva York: Morrow Quill Paperbacks.

aunque no fue así en mi caso. En sus palabras: “En aquel tiempo había tantas cosas de que no hablábamos, y aun hoy hay algunos aspectos y sus consecuencias que no agotamos en su profundidad”. Y entonces, como si Solnit estuviera conversando con Burín sobre esas condiciones de las mujeres “desestimadas en su capacidad de agenciamiento”, Solnit elaboró lo que esta baja en agenciamiento significó para mujeres como yo, nacidas en los años cincuenta, reconocidamente pertenecientes a la generación llamada *baby boom*.³⁰ “Parecía de rutina esa denigración de la mujer como subjetiva, poco confiable; definitivamente, criaturas incompetentes, subvirtiendo la fundación necesaria para participar, y mucho menos para objetar o denunciar alguna circunstancia injusta” (Solnit, 2020. Traducción propia). Me identifico plenamente con lo dicho por estas dos autoras; es un hecho que no me tocó participar en el movimiento mundial de 1968 y mi ingreso a una universidad privada (luterana y blanca) en septiembre de 1970 (cuando ya se habían calmado los activismos estudiantiles) tampoco me favorecía salir del medio en el que crecí. No obstante, me reconozco como parte de lo que estas autoras llamaron “un feminismo silencioso”, por años llena de miedos, y ahora en su lugar (espero) por opción consciente: me refugio en la vitalidad colaborativa y alegre de la sororidad femenina que bien vale la pena buscar, coconstruir, disfrutar y propagar con una sonrisa sabiamente antipatriarcal.

Otra autora interesante, Naeem Inayatullah (2013), ha formulado cuatro hipótesis que hacen referencia a la presencia de traumas subyacentes en textos autoetnográficos de estudiantes y profesores: 1) cada persona escribe sobre una temática sustantiva que subyace o que aparece por la duración de nuestras vidas; 2) para revelar esta temática, no nos limitamos a una sola forma, sino que podemos usar la poesía, la ficción, la autobiografía y el análisis académico; 3) esta temática sustantiva surge de un trauma o de una “herida de algún espacio/tiempo” en torno a la que orbitamos y sobre la que escribimos (aunque sea entre líneas); y

³⁰ El término *baby boomer* (‘auge de bebés’) se refiere a la generación de personas nacidas entre 1946 y 1964, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se elevó la tasa de natalidad en los EE.UU., lo cual dio lugar a un periodo de prosperidad y de aumento de la población. En efecto, nací en 1952, de una pareja recién casada en 1950, todavía sin mucha solvencia económica.

4) el aspecto más importante que atender en esta escritura es dejar que nos escriba devuelta, que nos sorprenda con revelaciones insólitas que nos terminan rescribiendo (2013: ix-x). A propósito, y como ejemplo de lo anterior, que resuena mucho con mi experiencia, conocer la obra de la socióloga Laurel Richardson —una de las pioneras de la autoetnografía en los EE.UU.— ha sido importante porque ella ha sabido explorar los traumas de la niñez en tanto se manifiesten en la vida académica. Dos párrafos en su artículo ampliamente citado sobre la escritura como una forma de indagación narrativa (Richardson y Adams, 1995) informan este último ensayo compartido aquí. Por un lado, la propia experiencia de Richardson al identificar ese tema único (de que habla Inayatullah, 2013) que subyace su producción intelectual y que está implícito en la gran pregunta que se hizo Richardson (1995: 940): “¿Por qué me llama tanto la atención construir ‘textos de ilegitimidades’, incluyendo el texto que relata mi vida académica?”. Reconoce que su carrera en las ciencias sociales podría verse como “una larga aventura adentrándose en ilegitimidades”. “¿Qué es esta lucha que tengo con la academia, estando dentro de ella a la vez que luchando contra ella?”. Y por otro lado, la implicación de hacerse esta pregunta la mandó a un proceso profundo de introspección y de reflexión autoetnográfica para relacionar su niñez y adolescencia con su trayectoria académica, hazaña que apenas empiezo yo a develar en estas hojas.

En su libro *Fields of play* (1997), donde Richardson reconstruye su trayectoria sociológica mientras relee algunas de sus publicaciones, buscando componer lo que llama “historias de escritura” (*writing stories*) que contextualizan los momentos y procesos de investigación y escritura inicial, se aclara a sí misma lo suficiente como para rescribirse desde otro lugar, creando nuevas narrativas que ella espera se conecten con experiencias de otros. Lo explica de la siguiente manera:

Al refractar “la ilegitimidad” en alusiones, vislumbres, visiones extendidas, llegué a escribir un ensayo personal intitulado “Vísperas”, el último ensayo en mi libro *Fields of play*. “Vísperas” situó mi vida académica en las experiencias y los recuerdos de niña; profundizó el conocimiento de mí misma y también ha resonado con las experiencias de otros en la academia. A la vez, la escritura de “Vísperas” ha refractado nuevamente al

otorgarme el deseo, la fortaleza y suficiente autoconsciencia como para narrar otros recuerdos y experiencias –para darme agencia propia, para constituirme como nueva cada vez que lo haga, para bien o para mal– (Richardson, 1997: 236. Traducción propia).

REFLEXIÓN FINAL

*La autoetnografía es un acto de sobrevivencia y autodeterminación
a través de la que podemos recuperar recursos conceptuales
y emocionales...
para arraigar nuestra consciencia política.*

Natasha Behl (2019: 31).

Este trabajo ha sido un viaje –mucho más largo y enredado de lo esperado– para aclararme a mí misma sobre los sentidos que debo comunicar sobre mi trayectoria profesional en la academia mexicana, dada esta relectura de algunos miedos y traumas de los años de juventud, a modo de comprender mejor una postura subyacente a la expresamente buscada en mis publicaciones. De ahí, la sororidad académica que pienso haber palpado en las vivencias con mujeres en proyectos en diferentes etapas de la escolaridad y la institucionalidad académica, se distingue de otras manifestaciones sociopolíticas de la sororidad como una acción política antipatriarcal. He sentido la necesidad de especificar lo mejor que pueda la naturaleza de esta experiencia de la sororidad –dentro de un feminismo silencioso– que me ha sido tan relevante. Lo entiendo como sentidos subyacentes a la postura expresa de oposición al autoritarismo que ha movilizado a tantos grupos en México, sentidos que fueron saliendo a la superficie para que los pudiera mirar de frente. He dado con el término de refugio hasta finalizar esta tercera versión del capítulo porque, efectivamente, en el proceso de escritura llegué a un nuevo entendimiento de mi afán por llamar la atención a la vitalidad colaborativa vivida con otras mujeres, amigas, en la academia. El término *refugio* tiene una connotación cercana a buscar seguridad o salvaguardarse de

algo, protegerse de un evento amenazante o que da miedo; puede ser el destino de alguien huyendo de algo para ponerse a salvo. Uno puede refugiarse en la casa, en el barrio, con los amigos, con los hijos, para no dar la cara, o para tomarse un tiempo para reflexionar, o estar refugiada para mantenerse lejos de las presiones cotidianas de la sociedad o del trabajo o de la pareja.

Cierto también que reescribí buena parte de este texto durante la cuarentena impuesta por el Covid-19 (desde marzo de 2020 a marzo de 2022), y por ello, haber llegado al término de refugio podría parecer una proyección de esta situación local/global “de refugio”, como un estado en el que había que seguir la directiva de “quédate en casa”. Probablemente también importó el hecho de que desde hace siete años formo parte de una *sangha*, que es un grupo de “amigos espirituales” en el budismo zen, no tanto afiliada de manera protocolario, sino más bien articulada a un enfoque de *mindfulness* (la meditación de atención plena). Desde esa perspectiva contemplativa de espiritualidad, una *sangha* se constituye en un refugio, en un centro de contención, como estar en casa, a la vez de estar en proceso de alejarse del sufrimiento. De estas sesiones de meditación una vez a la semana, he adquirido una práctica con la que cotidianamente activo una sensibilidad a refugiarme en el silencio.

Sin embargo, insisto en que uso el término de refugio ahora porque he comprendido que, desde niña, me refugiaba en un silencio interior por el miedo que se desplazó en mí a raíz de las experiencias relatadas aquí, experiencias que reflejaron un temor a adultos masculinos desconocidos y que me llevaron a evitar situaciones interpretadas por mí como peligrosas para la integridad física y mental. No obstante, también tuve necesidad (como todos) de ser amada por los padres y de ser reconocida por los pares, lo que me empujaba a buscar *ser buena niña* y *buena estudiante*, además de, eventualmente, luchar por ser una mujer autónoma, lograr la autoestima y *ser alguien* en una academia nada ajena a las relaciones desiguales de género de las sociedades modernas tardías y posmodernas.

Sin demasiadas complicaciones, creo justo reconocer haber habitado una tensión original al nacer en la posición de primogénita entre tres hermanas menores, por un lado, y por otro, haber perdido ese lugar

cuando nació muerta la hermanita (en diciembre de 1953) y, por tanto, haber padecido un vacío de afecto de ahí en adelante, hasta poder comprenderlo con la guía de varios psicoterapeutas. Supongo que esta tensión y este vacío crearon las condiciones para que ese desmerecimiento de las capacidades de agencia se instalara de alguna manera en mi proceso de crecimiento personal y social. Y gracias a ello me reconocía con una sensibilidad hacia los de abajo y pude llegar a ser sujeto empático como investigadora en el campo de la educación. Por lo menos, así comprendo mejor la pasión con la que recreaba los gritos en contra de la opresión de *los charros* a las bases magisteriales y los reclamos por la dignidad de los maestros democráticos chiapanecos; como he señalado en otros textos autoetnográficos, al apropiarme de las voces de los de abajo, proyectaba mi propia búsqueda por una voz reconocida socialmente como digna. Y si bien fui una investigadora con compromiso social y empático con las luchas sindicales y políticas del magisterio democrático que yo apoyaba por ser *sujeto histórico en búsqueda de la emancipación* frente al autoritarismo presidencial de aquellos años ochenta y noventa, también reconozco las posteriores modificaciones en mis intereses de investigación como unirme acercando al acompañamiento colaborativo con mujeres más parecidas a mí desde las condiciones de trabajo académicas; en efecto, una sororidad más pasiva que activa, políticamente hablando. Y ahora siento una gratitud, primero, por haber podido realizar un rescate autoetnográfico de mis vínculos con mujeres específicas (Pat, Aurea y Celia), quienes me habían abierto los ojos a las injusticias sociales y a la importancia de participar en las luchas sociales. Y me siento agradecida por las vivencias colaborativas en los seminarios de escritura autoetnográfica con mujeres activistas o académicas, con quienes hemos compartido tramas íntimas y vitales al vincularnos amistosamente.

REFERENCIAS

ABRAM, David

1997 *The spell of the sensuous; perception and language in a more-than-human world*. Vintage Ebook.

- BATESON, Mary Catherine Bateson
 2001 *Composing a life*. Nueva York: Grove Press.
 2010 *Composing a further life; the age of active wisdom*. Nueva York: Vintage Books.
- BAZANT, Mílada (coord.)
 2013 *Biografía; modelos, métodos y enfoques*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- BEHL, Natasha
 2019 *Gendered citizenship; understanding gendered violence in democratic India*. Oxford: Oxford University Press.
- BÉNARD CALVA, Silvia M. (traducción y selección de textos)
 2019 *Autoetnografía; una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis.
- BÉNARD, Silvia, Laura Padilla y Yolanda Padilla
 2018 “Somos académicas privilegiadas, y aun así...”, *Astrolabio*, núm. 20, pp. 256-275.
- BERENSTEIN, Mónica
 2007 *Las desafiantes, cuatro mujeres que avanzaron sobre la injusticia, la mediocridad y el prejuicio*. México: Lectorum.
- BLANCO, Mercedes
 2011 “La investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento”, *Argumentos*, nueva época, año 24, núm. 67 (septiembre-diciembre), pp. 135-156.
 2012 “Autobiografía o autoetnografía”, *Desacatos*, núm. 38 (enero-abril), pp. 169-180.
- BORYSENKO, Joan
 1996 *A woman's book of life; the biology, psychology, and spirituality of the feminine life cycle*. Nueva York: Riverhead Books.
- BURÍN, Mabel
 2020 “Las jóvenes y los movimientos sociales”, *Página 12*, 5 de marzo, consultado el 26 de marzo de 2020, <https://www.pagina12.com.ar/251026-las-jovenes-y-los-movimientos-sociales>
- CHRIST, Carol P.
 1995 *Diving deep and surfacing, women writers on spiritual quest*. Boston: Beacon Press.

DOWNING, Brenda

2016 *Feeling the fleshed body; the aftermath of childhood rape*. Nueva York: Peter Lang.

EHRENREICH, Barbara

2014 *Living with a wild god; a nonbeliever's search for the truth about everything*. Nueva York: Hachett Book Group.

ELLIS, Carolyn

2009 *Revision; autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

ELLIS, Carolyn, Tony E. Adams y Arthur P. Bochner

2010 "Autoethnography: an overview", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, núm. 1. [Traducido al español y publicado en Bénard, 2019: 17-42].

1995 *Final negotiations; a story of love, loss and chronic illness*. Philadelphia: Temple University Press.

ESTEVA, Gustavo, coordinador

2012 *Repensar el mundo con Iván Illich*. Guadalajara: La Casa del Mago.

FERNÁNDEZ ACEVES, María Teresa

2014 *Mujeres en el cambio social en el siglo veinte mexicano*. México: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ SAVATER, Amador

2020 "Vivencia y experiencia en la crisis del coronavirus", *Filosofía Pirata. Un cofre con ideas de Amador Fernández Savater*, 1.º de abril, <https://www.filosofiapirata.net/vivencia-y-experiencia-en-la-crisis-del-coronavirus/?fbclid=IwAR33OAiwoj9dtAts3idtwjTO1XPpZ99wVN1xgoqv6ADNv0TPryvX5G7Fy2s>

FRANCO, Sergio

2015 *Pliegues del yo: cuatro estudios sobre escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

GALVÁN, Luz Elena, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (coords.)

1994 *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: Colección Miguel Othón de Mendizábal, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GALVÁN, Luz Elena

1991 *Soledad compartida; una historia de maestros: 1908-1910*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones de Casa Chata 28.

GOLDMAN, Emma

1970 *Living my life*. Nueva York: Dover Publications, Inc. [Dos volúmenes].

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo

2004 *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona: Anthropos.

GOODALL Jr, H. L.

2005 "Narrative inheritance: a nuclear family with toxic secrets", *Qualitative Inquiry*, núm. 11, pp. 492-513. <http://qix.sagepub.com/content/11/4/492>

GUBER, Rosana

2004 *El salvaje metropolitano; reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. México: Paidós.

HEILBRUN, Carolyn G.

1988 *Writing a woman's life*. Nueva York: Ballantine Books.

HERZFELD, Michael

1997 "The Taming of revolution: intense paradoxes of the self", en D. E. Reed-Danahay (ed.), *Auto/Ethnography; rewriting the self and the social*. Nueva York: Berg, pp. 169-194.

INAYATULLAH, Naeem

2013 "Foreword", en E. Dauphinee, *The politics of exile*. Londres: Routledge, pp. viii-x.

KOELTZSCH, Kirstin

2021 "Ecología en América Latina contemporánea; una perspectiva antropológico-autoetnográfica", *Revista Interdisciplinar de Literatura y Ecocrítica (RILE)*, www.asle-brasil.com/journal.

LAGARDE, Marcela

1997 *Género y feminismo; desarrollo humano y democracia*. Madrid: Cuadernos inacabados 25.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela

2011 *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Editorial Horas y Horas.

LASCHITZA, Annelies y Günter Radczun

1977 *Rosa Luxemburgo y el movimiento obrero alemán*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

LÓPEZ PÉREZ, Oresta

2008 *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Publicaciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

LUÉVANO MARTÍNEZ, María de la Luz

2018 “Las dinámicas socioculturales del amor en pareja. Una aproximación autoetnográfica”, tesis de Doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia

2017 *Las instituciones de educación superior y la violencia de género*. México: Ediciones y Gráficos Éon / Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

MAYNES, Mary Jo

1995 *Taking the hard road; life –course in French and German workers’ autobiographies in the era of industrialization*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

MAYNES, Mary Jo, Jennifer L. Pierce y Barbara Laslett

2008 *Telling stories: the use of personal narratives in the social sciences and history*. Ithaca: Cornell University.

MOLINA, Virginia

2008 “Ciencias sociales y complejidad”, *Desacatos*, núm. 28 (septiembre-diciembre), pp. 11-14.

MONK KIDD, Sue

(1992) *The dance of the dissident daughter; a woman’s journey from Christian tradition to the sacred feminine*. Nueva York: Harper Collins Publishers.

MORIN, Edgar

1984 *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

NAGAR, Richa

2016 “Feminisms, collaborations, friendships: a conversation”, *Feminist Studies*, vol. 42, núm. 2, pp. 502-519.

NAGAR, Richa y Sangtin Writers

2006 *Playing with fire; feminist thought and activism through seven lives in India*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

NAJMANOVICH, Denise

2017 “El sujeto complejo”, *Utopia y praxis latinoamericana*, año 22, núm. 78, pp. 25-48.

NEILSEN GLENN, Lorri

2011 *Threading light: explorations in loss and poetry*. Regina, SK: Hagios Press.

NICOLESCU, Basarab

2002 *Manifesto of transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.

RAMBO RONAI, Carol

2006 “Reflecting on reflexivity: me, myself and *The Ethnographic I*”, *Symbolic Interaction*, vol. 29, núm. 2, 271-276.

1995 “Múltiples reflexiones de un abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas”, *Journal of Contemporary Ethnography*, núm. 23, p. 395.

RAMÍREZ MORALES, María del Rosario

2020 *Espiritualidad y corporalidad femenina: los círculos de mujeres desde la mirada antropológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

RAVECCA, Paulo y Elizabeth Dauphinee (eds.)

2018 “Narrative and the possibilities for scholarship”, *International Political Sociology*, núm. 0, pp. 1-14.

RICHARDSON, Laurel

1997 *Fields of play; (constructing an academic life)*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.

RICHARDSON, Laurel y Elizabeth Adams St. Pierre

1995 “Writing: a method of inquiry”, en N. Denzin e Y. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research*. Nueva York: SAGE, pp. 923-948.

SANDOVAL ÁLVAREZ, Rafael

2002 “La construcción del sujeto a partir de la práctica política. Una nueva forma de hacer política: Alianza Cívica Jalisco”, tesis de

maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente.

SCHUTZ, Albert

1970 *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.

SCOTT, Joan

1996 “El género. Una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 265-302.

SOLNIT, Rebecca

2020 “Rebecca Solnit: ‘Younger feminists have shifted my understanding’”, *The Guardian*, 29 de febrero, consultado el 27 de mayo de 2020, <https://www.theguardian.com/world/2020/feb/29/rebecca-solnit-younger-feminists-shift-understanding-give-new-tools?>

ST. PIERRE, Elizabeth

1997 “Guest editorial: an introduction to figurations; a postructral practice of inquiry”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 279-284. Consultado el 7 de junio, 2022 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183997237115>

STREET, Susan

(2024) “El campo de la educación como espacio constitutivo de sujetos guardianes de lo público: los maestros *disidentes* de la CNTE y las maestras *luchadoras sociales*”, en Luz Elena Galván y María Bertely (coords.), *Estado, políticas y reconfiguración de lo público; espacios, actores, procesos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

2017 “La potencia identitaria de la formación en las Escuelas Normales Rurales mexicanas ante el neoliberalismo”, en Teresa González Pérez (coord.), *Identidades culturales y educación; miradas transnacionales*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 97-126.

2016 “La ética convivial del encuentro: un referente experiencial de esperanza para la RedIDyT”, en Susan Street (coord.), *Con ojos bien abiertos: ante el despojo, rehabilitemos lo común (un encuentro*

- de colectivos a propósito de Iván Illich*). Guadalajara: Cátedra Jorge Alonso Universidad de Guadalajara/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 201-228.
- 2015 “La vida como ruptura epistemológica; tránsitos en el devenir hacia el Cídyt”, en Susan Street (coord.), *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. Cuernavaca Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 207-228. <http://www.crim.unam.mx/web/node/279>
- 2009 *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación. Foros Regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- 2008a “Un recuento autoetnográfico: la representación y la reflexividad a prueba en la investigación del movimiento magisterial democrático”, *Sinectica*, núm. 30, pp. 105-122. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/194/187>
- 2008b “El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano”, en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Publicaciones de la Casa Chata / El Colegio de San Luis / Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 395- 420.
- 2003 “Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica, ¿voces o diálogos?”, *Nómadas*, núm. 18, pp. 72-79.
- 2002 “Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas (narrando mis partes blancas, mestizas e indias)”, *Sinectica*, núm. 20 (enero-junio), pp. 13-18.
- 2000 “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas)” (ediciones en español y portugués), Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto (eds.) en *Educacao, trabalho e exclusao social na América Latina*. Buenos Aires: Consejo

- Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 177-213. [Segunda edición: CLACSO / Cortez Editora, 2001].
- THE PERSONAL NARRATIVES GROUP
1989 *Interpreting women's lives; feminist theory and personal narratives*. Indianapolis: Indiana University Press.
- TILLEY-LUBBS, Gresilda A. y Silvia Bénard Calva (eds.)
2016 *Re-telling our stories; critical autoethnographic narratives*,. Boston: Sense Publishers.
- TILLEY-LUBBS, Kris
2017 *Critical autoethnography and spiritual discovery*. Nueva York: Peter Lang.
- VALDÉS PADILLA, Gisela
2017 *Mujeres en círculos ecofeministas en Guadalajara: cuerpo, experiencia y sanación*. Doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente.
- VARELA, Francisco J. y Humberto R. Maturana
1980 *Autopoiesis and cognition; the realization of the living*. Boston: D. Reidel Publishing Company.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.)
1996 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores / Universidad Nacional Autónoma de México.
- WOOLF, Virginia
1929 *A room of one's own*. Inglaterra: Hogarth Press.
- WINTERSON, Jeanette
2011 *Why be happy when you can be normal?* Londres: Jonathan Cape.
- ZEMON DAVIS, Natalie
1995 *Women on the margins: three seventeenth century lives*. Cambridge MA: Harvard University Press.

***La experiencia vital femenina en la academia mexicana
contemporánea. Repensar el género en diálogo
desde la autoetnografía***

Primera edición 2025

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Universidad
Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de San Luis
y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social.