



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

CINVESTAV I.P.N.
SECCION DE INFORMACION
Y DOCUMENTACION

**MUJERES ADULTAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR:
ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN Y LA
COMPLEMENTARIEDAD DE ROLES**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Martha Bolio Márquez
Licenciada en Sociología

Director de tesis

Germán Álvarez Mendiola
Doctor en Ciencias

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS
Abril, 2006

**La elaboración de esta tesis se logró gracias al apoyo de la beca económica del
Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CONACYT)**

DEDICATORIA

Toño y Frida:

Este trabajo no hubiera sido posible sin su apoyo, que muchas de las veces implicó el sacrificio de no compartir tiempo juntos. A ustedes, más que a nadie, por ser apoyo, motor e inspiración de mi vida.

A mi familia:

A mi madre, mi abuela, mi hermana, cuñado y sobrino, porque me dieron sus palabras de aliento en este proyecto, y porque me siento orgullosa de ser parte de sus vidas.

A Nicki. Esa peluda amiga, compañía en las noches de desvelo.

AGRADECIMIENTOS

A mis amigos de la maestría: Elizer, Ana, Juanita, Lety, Rosario, Blanca y José. Gracias por sus comentarios y por los momentos compartidos en lo cotidiano. Con ustedes aprendí a crecer.

A mi asesor de tesis, Dr. Germán Álvarez Mendiola: su apoyo y paciencia sacaron adelante este trabajo. A mis sinodales Dra. María de Ibarrola y Dr. Eduardo Weiss, cuyas observaciones mejoraron por mucho este trabajo. A mis maestras y maestros del DIE: cada uno y cada una, a su estilo, me ayudaron a comprender el compromiso que he adquirido no solo con la academia, sino con mi sociedad y con mi tiempo.

A Rosy, por todo su apoyo y buen humor.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis de los roles que juegan un grupo de mujeres. Estas mujeres decidieron, en una edad adulta, vivir la aventura universitaria. Como madres, esposas y amas de casa, adquirir el rol de estudiantes universitarias les implicó una serie de cambios de los que este trabajo da cuenta. Esos cambios son analizados desde un punto de vista sociológico, con un sesgo de género. Sin ser un trabajo exhaustivo, esta tesis permite echar una mirada a la intimidad de la vida familiar de estas mujeres, y en ese sentido, da pauta para reflexionar sobre los cambios sociales en una realidad que busca nuevas formas de comprender –y construir- el mundo.

ABSTRAC

This work displays an analysis of the rolls that certain group of women plays in our society. These women decided, on their adult age, to live the “university adventure”. Like mothers, wives and housewives, to acquire the roll of university students implies to them a series of changes of which this brief testifies. Those changes are analysed from a sociological point of view, with a mix of a gender point of view. Without being an exhaustive work, this thesis allow us to take a glimpse into the privacy of the familiar life of these women, and in that sense, it give us the opportunity to think of the social changes in a reality that searches new ways to understand - and to construct- the world.

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo I. Antecedentes teórico-conceptuales y estudios sobre el tema de la investigación	14
19 Estudios internacionales sobre mujeres adultas y educación superior	
Capítulo II. Metodología de la Investigación	27
28 ¿Quiénes son los sujetos de esta investigación?	
29 ¿Qué instrumentos se usaron para la recolección de datos?	
30 ¿Cómo surgieron las preguntas clave y las categorías para la investigación?	
Capítulo III. Universidad y Estudiantes No Tradicionales	34
35 La universidad como espacio formativo	
37 La Universidad Autónoma Metropolitana	
41 El acceso a la Educación Superior	
Capítulo IV. Mujeres Adultas y Roles Sociales	47
48 Rol social y género	
50 Los diferentes roles de la mujer adulta en el contexto de este trabajo	
60 Conclusiones	
Capítulo V. Análisis de Datos	62
63 Análisis del tema en el contexto mexicano	
64 La familia de origen	
65 El imaginario personal	
67 La familia nuclear	
72 Replanteando los roles	

- 79 Imbricaciones de una tipología: los diferentes grados de complementariedad entre roles
- 81 La vida estudiantil de la mujer madura universitaria: la experiencia de la universidad
- 86 Cambios en las relaciones familiares: una nueva forma de replantear el mundo familiar de la mujer madura universitaria
- 94 Ser mujer madura estudiante en la actualidad: cómo incide la institución en el tránsito por la universidad

Capítulo VI. Conclusiones	97
Bibliografía	110
Anexo	121

INTRODUCCIÓN

Esta es una tesis que pretende un acercamiento a la interpretación que dan un grupo de mujeres adultas (mayores de 30 años) a su rol de estudiantes universitarias, relacionando este rol de estudiantes con sus roles cotidianos dentro del ambiente familiar. Como trabajo es sólo un acercamiento, pues la interpretación humana del orden social es extremadamente compleja, e involucra muchos elementos (género, clase social, origen social, contexto geográfico, época, etcétera), que en una tesis de maestría difícilmente podrían ser abordados.

Creo importante visualizar este fenómeno porque nos proporciona una manera de concebir la realidad de la mujer madura mexicana –por lo menos en lo que se refiere a un sector urbano- en un espacio y tiempo definido –finales del siglo XX, albores del siglo XXI-, y que además nos da cuenta de cómo la dinámica social se va entretejiendo de manera tal que las acciones cotidianas de estas mujeres y sus familias nos proporcionan un escenario que permite observar cambios en las maneras de plantear los roles. Estas mujeres –y sus familias- representan una parte de la sociedad que busca una nueva forma de interacción, que poco a poco va modificando la idea de roles constreñidos, para dar paso al juego de roles cada vez menos estereotipados.

Tengo una deuda muy grande con uno de los trabajos¹ de Sandra Acker, ya que la lectura del mismo me ayudó a clarificar el sentido de mi investigación, y muchas de las ideas que ahora me toca expresar (también me ayudó a liberar angustia en el sentido de comprender que como ser inserto en la sociedad soy susceptible de focalizar situaciones muy cercanas a mi propia realidad). El resultado de esta tesis es producto del interés en un tema que tiene que ver con mi historia personal, pero también es producto de un análisis y de una visión que pretendió en todo momento ser objetiva, con la conciencia de que la objetividad, más que un punto de llegada o una meta, es una continua búsqueda.

¹ *Género y educación*. Madrid, Narcea, 1994.

Y como no encuentro manera de decirlo mejor, cito una parte del trabajo de Acker, que retrata de manera fiel parte del sentido que quiero dar a esta introducción:

Como nos dice Mills (1959): “Debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual: para examinarla e interpretarla continuamente”. Mi trabajo está influenciado por los detalles de mi biografía: por las culturas institucionales y departamentales en las que he participado; y por los contextos nacionales en los que he trabajado.²

Como socióloga, investigadora y trabajadora en el sector educativo estoy cierta de que mi historia personal juega una parte importante en la manera cómo se despertó mi interés en el tema que abordaré en las siguientes páginas, e incluso en la manera como éste fue abordado.

Dicho lo anterior, me referiré al contexto donde surge mi interés por el tema que aquí se toca: soy una mujer madura, igual que lo son las mujeres entrevistadas y cuyos testimonios son el alma de esta tesis. También, como ellas, soy una mujer que ingresó a la universidad en una edad considerada *atípica* (29 años). En un primer momento, cedí a la tentación de pensar que las situaciones y las interpretaciones que estas mujeres darían a sus experiencias serían muy parecidas a las situaciones y a las interpretaciones que yo daba a mis propias experiencias como mujer que cursó la universidad en una etapa adulta. Sin embargo, aunque mi situación personal fue similar a la de mis sujetas de investigación, los hallazgos de este trabajo fueron muy diferentes a los que me esperaba. A la luz del análisis de los testimonios que revisé, el *muro subjetivo*³ que se construye en mayor o menor medida al estar investigando un hecho social fue modificado, de tal suerte que terminé por considerar mi caso no como la excepción a la regla, sino como una posibilidad entre muchas

² *Ibidem*, pag. 25.

³ Lo llamo *muro subjetivo* porque desde mi punto de vista la subjetividad es un elemento que constriñe nuestra mirada de la realidad. La idea del muro no implica una mirada acotada a límites permanentes, sino a una construcción que continuamente puede ser derrumbada y reconstruida, a medida que la percepción e interpretación de la realidad se va enriqueciendo en la comprensión de la realidad del “otro”.

otras existentes. Ese aprendizaje fue, a su vez, uno de los más valiosos que recupero de mi experiencia como investigadora novel.

Así, resultó que lo que hallé durante mi investigación generó a su vez muchas más incógnitas de las que resolvió. Considero esto una verdadera suerte, ya que la conclusión de este trabajo es a la vez punto de partida para posibles proyectos de investigación.

El estudio que aquí se desarrolla es definido como una investigación de corte sociológico con un sesgo de género. Como tal, implicó una doble responsabilidad, ya que por un lado demandó la consulta de textos clásicos y contemporáneos de la sociología en general y de la sociología de la educación en particular, y también derivó en una introducción en el mundo de la producción académica de género. El compromiso adquirido me llevó a tomar dos diplomados: uno por parte del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el otro de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, auspiciado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Una vez decidido que mi proyecto de investigación debería de tener un sesgo de género, lo natural era buscar una formación básica en el tema.

Es necesario asentar cómo es que se dio ese sesgo de género a la investigación. Si se habla de un sesgo, es posible inferir que en sus inicios esta investigación fue diseñada de forma diferente.

En un principio, la idea era hacer una investigación sobre la población universitaria estudiantil madura. Sin embargo, durante el periodo formativo de mi generación de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), se nos instó a hacer una acotación del tema a investigar. La otra parte la definió la investigación misma.

Al definir a mis sujetos de investigación como estudiantes maduros en la universidad, el primer paso dentro de la investigación de campo fue hacer dos

entrevistas piloto, a una mujer adulta y a un hombre adulto, pues había que abordar ambas miradas. Las entrevistas piloto tenían como fin evaluar el instrumento que se diseñó para recabar información de mis sujetos de investigación, pero también pretendían hacer explícitos modos de interpretar la realidad, comportamientos o subjetividades con respecto al género.⁴ Los resultados de las entrevistas piloto fueron definitorios: descubrí que la experiencia, la manera en que interpretaban sus roles cotidianos y estudiantiles, y la forma en como lograban entrelazarlos era diferente para el hombre y la mujer a quienes entrevisté como parte del piloteo, y cuyas características eran similares: él casado, ella casada, ambos con hijos y/o hijas.

La pregunta obligada era ¿por qué mi entrevistada y mi entrevistado interpretaban de manera tan diferente sus roles estudiantiles con respecto a sus roles cotidianos,⁵ durante su tránsito por la universidad? Y eso fue el inicio.

Un segundo momento de definición de la temática fue la revisión con respecto a los trabajos académicos de manufactura mexicana sobre el tema de mujeres adultas en educación superior. La revisión bibliográfica sobre el tema también arrojó un dato que fortalecía la pertinencia del tema: no se hallaron evidencias de investigación con respecto al tema en el contexto mexicano. Sin embargo, cabe destacar que en el contexto internacional el tema ya ha sido tratado en algunos trabajos de investigación en educación superior.⁶

Creo pertinente, a estas alturas, hablar de lo que el lector encontrará durante la lectura de esta tesis. Este trabajo consta de esta introducción y de seis capítulos:

⁴ En este momento de la investigación subyacía la idea de que encontraría cosas diferentes en ambas entrevistas, pero era un supuesto, que después se confirma.

⁵ Se ha hablado dentro de esta introducción de los “roles cotidianos”. Dado que cualquier rol que se juegue con regularidad diaria es un rol cotidiano, acotaremos el término, dentro de este trabajo, a los roles que se juegan dentro del espacio del hogar, es decir, el de madre/padre, esposa/esposo, ama de casa/amo de casa. No se incluye el rol de trabajadora/trabajador ni el de estudiante universitario/estudiante universitaria porque, aunque cotidianos, no se juegan en el espacio denominado “hogar”.

⁶ Sobre todo en países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá y Australia. Esto será tratado más ampliamente en el capítulo siguiente.

El capítulo uno nos habla de los antecedentes en el tema, vistos en investigaciones en contextos internacionales, y de los hallazgos sobre el mismo.

El capítulo dos establece la metodología de la investigación. Durante su lectura, se hará patente por qué se decidió hacer una investigación de corte eminentemente cualitativo, acompañado de una parte de análisis cuantitativo de datos.

El capítulo tres analiza algunas características de ser estudiante universitario en un contexto mexicano en los albores del siglo XXI. El perfil del estudiante universitario de la UAM será caracterizado, sobre todo por los rasgos que debe cumplir como parte de la comunidad estudiantil.

El capítulo cuatro nos habla de lo que significa ser mujer mexicana adulta –por lo menos en una parte del sector urbano- de la sociedad mexicana. En este capítulo analizaré de qué manera se define el “deber ser” de la mujer mexicana que cumple con roles como el de ser esposa, madre y ama de casa, dentro de un contexto específico.

El quinto capítulo de esta tesis es el análisis de los datos específicos, que tienen como eje de análisis la relación entre los roles de estudiante y los roles cotidianos dentro del ámbito familiar de las mujeres entrevistadas. En él presento fragmentos de las entrevistas de nuestras mujeres maduras estudiantes y, a partir de ello, hago un análisis más detallado de lo que significa ser mujer adulta universitaria en el México de principios del siglo XXI.

Por último, el sexto capítulo es un apartado de conclusiones. Estas conclusiones más que hacer un cierre del trabajo buscan convertirse en puntos de partida para la reflexión, y para plantear algunos puntos que sería interesante investigar. La existencia de múltiples factores implicados en el análisis de los fenómenos educativos aquí expuestos, ya sea en el nivel de socialización en la familia o en el

nivel de la socialización en la educación formal, permite llegar a conclusiones de diversos matices.

Como complemento de los capítulos de la tesis, se presenta un apartado bibliográfico y un anexo. El primero da cuenta de aquellos textos citados en este trabajo, además de los textos consultados para elaborar esta tesis. El segundo nos permite conocer el instrumento para realizar la entrevista a las mujeres que dieron vida y voz a este trabajo.

Capítulo I. Antecedentes teórico-conceptuales y estudios sobre el tema de la investigación

En esta investigación el concepto de rol es el eje fundamental que orienta el análisis. Este concepto ha sido trabajado desde disciplinas como la antropología y la sociología.

El enfoque sociológico que se ha dado al presente estudio es el de las teorías centradas en la acción de los sujetos. Este tipo de enfoque sociológico está interesado en el análisis comprensivo de la interacción social (Weber), y en escuelas como el interaccionismo simbólico (Mead y Goffman).

La tradición sociológica centrada en la acción del individuo permite dar una explicación de la vida social a partir de las creencias, significados, intenciones e interpretaciones que los actores tienen sobre su propio actuar. Se especializa, por tanto, en el estudio de los factores subjetivos que conforman y que hacen posible la interacción social.

Dentro de esta tradición sociológica, los estudios de la escuela del interaccionismo simbólico⁷ permiten hacer un análisis de las interacciones entre individuos con respecto a los roles que estos individuos asumen en una determinada situación social.

Para Mead, el lenguaje es la fuente de autoconciencia del ser, el “yo” individual. El reconocimiento del “yo” individual pasa por el símbolo, que es la representación de las cosas y de las ideas.⁸ El desarrollo teórico de Mead permite establecer los

⁷ Mead, G.H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós., Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth, Penguin., Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

⁸ Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial. Pp. 711-712.

principios del interaccionismo simbólico. Para los autores que siguen esta corriente sociológica

...prácticamente toda interacción entre individuos conlleva un intercambio de símbolos. Cuando interactuamos con los demás buscamos constantemente “claves” que nos indiquen cuál es el tipo de comportamiento más apropiado en ese contexto, así como sobre el modo de interpretar las intenciones de los demás. El interaccionismo simbólico dirige nuestra atención hacia los detalles de la relación interpersonal y a como se utilizan para dar sentido a lo que dicen y hacen los demás.⁹

El teórico canadiense Ervin Goffman hizo una comparación de la vida social con el teatro, y propuso el concepto de *rol o papel social*. Según Goffman, “la vida social es como la representación de unos actores en un escenario, porque nuestra forma de actuar depende del papel que representemos en un momento dado”.¹⁰ Así, los individuos “actúan” o representan diversos actos según la situación social en la que se encuentren.

Algunos estudios retoman el interaccionismo simbólico como base de sus interpretaciones, y toman a la vida cotidiana como escenario importante en el desarrollo de sus estudios. Goffman es un ejemplo de ello.¹¹

La vida cotidiana no es un escenario de interés sólo para los seguidores del interaccionismo simbólico. Autores como Agnes Héller¹² (sociología de corte marxista) y Berger y Luckmann¹³ (sociología del conocimiento) hacen de este espacio un lugar fértil para desarrollar parte de sus estudios.

⁹ *Ibidem*, Pag. 712.

¹⁰ Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial. P. 120.

¹¹ Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

¹² Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.

¹³ Berger, P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Pp. 36-65.

La vida cotidiana es un espacio donde se producen, aprenden y reproducen los diferentes roles, y es también el espacio donde los individuos interpretan las diversas situaciones sociales y la interacción con los otros.

El rol social es el papel que representan los individuos ante las diversas demandas y situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Las situaciones de la vida cotidiana se desarrollan en diversos escenarios: el hogar, la familia, la escuela, el trabajo. La *representación* social del rol varía dependiendo del sexo, la edad y el espacio geográfico donde se ubique. No es lo mismo ser madre que padre, ni hijo infante que hijo adulto, ni esposa en la India que esposa en México.

Una definición del concepto de rol o papel social nos dice que rol es “el comportamiento esperado de una persona que adquiere un estatus particular”¹⁴. El concepto de rol está estrechamente ligado al de estatus, que se define como la posición social de una persona en un grupo social determinado. Para Giddens (2000), los roles sociales “son las expectativas socialmente definidas que tiene una persona en una determinada posición social”.¹⁵ Otra definición complementa:

*El papel “teatral” desempeñado por los “actores” existe independientemente de los individuos, los cuales deben aprender sus partes y adquirir los gestos y maneras apropiados. Los papeles sociales son también aprendidos a medida que los hombres y las mujeres adquieren la cultura de su grupo, aunque los papeles pueden llegar a ser una parte tan esencial a la personalidad individual, que son desempeñados sin que se tenga conciencia de su carácter social.*¹⁶

La construcción de la definición del rol social sigue siendo de interés para la producción académica. Amparo Bonilla nos dice al respecto:

¹⁴ Horton, P.B. y Hunt, C.L. (1998). *Sociología*. 3ª. Edición en español, México, Mc Graw-Hill. P. 110

¹⁵ Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial. P. 120

¹⁶ Chinoy, E. (1966). *La sociedad. Una introducción a la sociología*. México, Fondo de Cultura Económica. P.49.

El concepto de rol proviene del ámbito de la sociología y la psicología social, y se aplica en general para destacar las regularidades esperadas u observadas en la vida en sociedad, es decir, los artificios que, según Goffman (1959), son necesarios para su coordinación, implicando un patrón de acción preestablecido por medio del cual las personas se inscriben en lo social.¹⁷

La teoría de los roles sociales ha sido trabajada en sociología en un primer momento por los teóricos de la escuela estructural-funcionalista, y han sido retomados por los sociólogos de las escuelas del interaccionismo simbólico,¹⁸ de la fenomenología¹⁹ y de la etnometodología.²⁰ Las aportaciones de estas corrientes, mas de corte microsociales, vienen a proponer una alternativa al paradigma normativo (basado en reglas, estructuras y sistemas que determinan la acción del individuo): la realidad social está construida a partir de la interacción entre individuos; son éstos los que dan sentido a las acciones de los otros, y de esa manera construyen la realidad social en la que operan. A pesar de lo anterior, cabe decir que la estructura social confiere al rol social un sentido más normativo, en cuanto que el rol sostiene ciertas regularidades en el sistema social. Según Horton y Hunt (1998), el aprendizaje de los roles implica por lo menos dos aspectos: 1) debemos aprender a cumplir las obligaciones y a exigir los privilegios de rol, y 2) debemos adquirir las actitudes, sentimientos y expectativas apropiadas al rol

Por medio de la interacción con otros, en lo que se denomina socialización, aprendemos lo que es propio del comportamiento de, por ejemplo, un niño (obediencia a los padres), de un estudiante (estudiar), de un adulto (que sea autosuficiente), de un ciudadano (que vote, que pague impuestos), de un padre (que mantenga a su familia), de una madre (que cuide de sus hijos), de un jefe (que sea

¹⁷ Bonilla, Amparo. (1998). "Los roles de género" en Fernández, Juan (coord.) *Género y sociedad*. Madrid, Ediciones Pirámide S. A. P. 145

¹⁸ Corriente sociológica que estudia la relación entre el "yo" y la sociedad a partir de una comunicación simbólica entre actores sociales.

¹⁹ La fenomenología estudia los estados de conciencia asociados a la vida cotidiana, a la construcción de la vida social.

²⁰ La etnometodología propone el estudio de los métodos (principalmente la conversación) que utilizan los individuos para construir el mundo de lo social

líder de un proyecto), de un subalterno (que obedezca, que trabaje en favor del equipo), etcétera. El aprendizaje de las acciones propias de cada rol, enunciadas anteriormente de manera simple, no es un aprendizaje inducido en un sistema de estímulo-respuesta, sino producto de una combinación de factores psicológicos y culturales de los individuos, de las que Piaget y Vigotsky dieron cuenta en su momento. Quienes siguen armando el debate en torno a estos teóricos afirman:

El esfuerzo de Vigotsky fue demostrar que además de los mecanismos biológicos, apoyados en la evolución filogenética y que estaban en el origen de las funciones “naturales”, hay un lugar crucial para la intervención de los sistemas de signos en la constitución de la subjetividad humana. La tesis es que los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros “facilitadores” de la actividad psicológica, sino que son sus formadores.²¹

Los aprendizajes –en este caso el aprendizaje de las actividades propias del rol- no son repeticiones, son procesos en los que se construye un objeto, en este caso, un rol. Esa construcción presumiblemente implica diferentes aproximaciones al objeto, cambios y vueltas al objeto, hasta construir una representación simbólica. Para enfatizar, tendría que apuntar que los modos de “jugar” el rol, de “interpretar” el rol, definen la aceptación o no aceptación de tal rol dentro de las interacciones sociales de los individuos.

Las mujeres sujetas de esta investigación no definen sus diferentes roles en un vacío social, sino en referencia con los diferentes roles que juegan todos aquellos que se interrelacionan con ellas en su realidad cotidiana. En esta investigación se analizarán los roles de estudiante universitaria, esposa, madre, ama de casa, teniendo en cuenta la mayor o menor complementariedad que existe entre ellos.

Este eje de análisis –el rol social- tiene una variante, que es la idea de *conflicto o tensión entre roles*. Al respecto, Horton y Hunt²² nos dicen:

²¹ Castorina, José Antonio, *et al.* (2000). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. México: Paidós Educador. P. 14

²² Horton, P.B. y Hunt, C.L. (1998). *Sociología*. México, McGraw-Hill.

Hay por lo menos dos conflictos relacionados con el rol: el conflicto entre roles y el conflicto dentro de un solo rol: 1) dos o más roles (ya sean independientes o partes de un conjunto de roles) pueden imponer obligaciones conflictivas a una persona. La mujer que trabaja encuentra que las exigencias de su trabajo pueden estar en conflicto con las obligaciones hogareñas(...). O 2) dentro de un solo rol puede haber un conflicto estructurado (incorporado). (...)En el medio de los clérigos católicos más jóvenes el conflicto entre los votos del celibato y el deseo de casarse es la causa principal de la tensión incorporada al rol (Schoenherr y Greenley, 1974).²³

La idea de conflicto de roles permite establecer una contraparte, que defino como la complementariedad entre roles. Parto de la base de que en una situación de conflicto de roles –como en el que viven las mujeres sujetas de esta investigación- existen modos de percibir y actuar en la realidad cotidiana que pueden derivar en una complementariedad entre esos roles en conflicto. La complementariedad de roles se daría en los casos en que los roles de estas mujeres fueran relativamente flexibles, de manera tal que permitieran hacer adecuaciones a sus funciones sin violentar la interacción familiar. Sin embargo, hacer esas adecuaciones no significa que se logre una complementariedad total, sino que ésta varía dependiendo de los modos en que los implicados en las adecuaciones viven e interpretan los cambios a las funciones de los diferentes roles de nuestras mujeres maduras. Este análisis se verá con mayor detalle en el apartado de análisis de este reporte de investigación.

Una cuestión necesaria para esta investigación fue encontrar estudios sobre mujeres adultas en educación superior. Se encontró, en un primer momento de revisión bibliográfica, que el fenómeno en cuestión ha sido abordado en contextos internacionales, y sobre todo en publicaciones periódicas. A continuación se revisarán algunos de ellos.

ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE MUJERES ADULTAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

²³ *Ibidem*, Pag. 126

Sobre el tema de mujeres adultas en educación superior se han realizado diversas investigaciones. Por ejemplo, Janene White (2001) nos presenta un estudio llamado “Adult women in community colleges”. Este artículo hace una revisión del tema en la literatura especializada. En esta revisión se reporta que aproximadamente la mitad de la matrícula escolar de los “community colleges (CC)”²⁴son mujeres de 25 años.

El texto revisa el tema de la mujer adulta en los CC, sus motivaciones, necesidades particulares, los obstáculos para entrar y la forma en que las instituciones puede mejorar la experiencia educativa para las mujeres adultas.

Algunas investigaciones revisadas en este reporte revelan que las mujeres adultas entran a la educación superior por algunas razones como la pérdida de trabajo, la muerte del cónyuge o las limitantes para desarrollarse en lo profesional por falta de estudios.²⁵ Frecuentemente, estas razones tienen que ver con eventos de la vida personal, como que los hijos se van de casa o un divorcio.²⁶

Alrededor de tres cuartas partes de las mujeres que entran en los CC están matriculadas de medio tiempo debido a obligaciones familiares, a estar trabajando o por estar cuidando a sus hijos.

Una idea interesante de este texto plantea que para algunas mujeres la situación de divorcio es momento clave para replantear el camino a seguir: un número significativo de mujeres divorciadas contemplaba su nueva situación civil como una situación de vulnerabilidad, a partir de la cual debían encontrar senderos que les proporcionaran apoyo al reto de hallarse en una situación donde ellas eran el

²⁴ Los “Community colleges” son una opción de educación superior que se caracteriza por tener dos años de duración. Al respecto, la autora sugiere consultar el texto de Phillippe, K.A. (ed.) (2000). *National profile of Community Colleges: trends and statistics*. 3rd edition. Washington D.C. American Association of Community Colleges.

²⁵ Jonson, L.G., Schwarts, R.A., y Bower, B.L. (2000) “Managing stress among adult women students in community colleges”. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 289-300.

²⁶ Mohny, C. Y Anderson, W. (1988). “The effects of life events and relationships on adult women’s decisions to enroll in college”. *Journal of Counseling and Development*, 66, 271-274.

principal proveedor de la manutención familiar. Estas mujeres consideraban a la educación superior como una forma de mejorar el nivel de vida de ellas y sus hijos.²⁷

Un reto particular, fuente de estrés para las mujeres adultas estudiantes, proviene de los múltiples roles -y del conflicto entre los mismos- que las mujeres deben jugar en su vida diaria. Basados en una encuesta a 119 mujeres de 25 años y más, que regresaron a la educación superior, los datos revelaron que los múltiples roles de madre, esposa, trabajadora, etcétera, producen malestar (por la multitud de funciones) e incluso sentimientos de culpa (por dejar a los hijos/as mucho tiempo solos/as) al adoptar el nuevo rol estudiantil.²⁸

La investigación de la literatura asociada al tema permite a la investigadora hacer una serie de recomendaciones a las CC, basada en el argumento de que las características únicas de esta población sugieren una atención diferenciada de la que se brinda a la población estudiantil “tradicional”. Entre estas recomendaciones se encuentran: a) integrar una red de soporte en el campus, con servicios de orientación, cursos de manejo del estrés, etcétera, b) ofrecer servicios para el desarrollo profesional, toda vez que esta población no tiene las mismas oportunidades de desarrollo que la población más joven, y c) facilidades para el cuidado de los hijos e hijas de estas mujeres, proveyendo un lugar seguro para su estancia mientras sus madres estudian en el campus.

El texto de Mohny and Anderson (1988), “The effects of life events and relationships on adult women’s decisions to enroll in college” fue otro hallazgo relacionado al tema. Este estudio se realizó a partir de 38 entrevistas a mujeres de entre 25 y 46 años.

²⁷ Heridden, P.E. (1998) Policy, pedagogy, and social inequality: Community college students realities in a post-industrial América. Wesport: Bergin and Garvey. N.d.

²⁸ Read, *et. al* (1988). “The effects of marital status and motherhood on the career concerns of reentry women”. The Career Development Quarterly, 37, 46-55.

Los autores hacen recuento de algunas investigaciones²⁹ que observan el tema de los ciclos en la vida adulta. Se da un sesgo de género al descubrir que en parte de la literatura no se consideran las características únicas de las mujeres adultas, tomando al hombre y sus eventos de vida como la medida.

Esta investigación indica que la oportunidad de las mujeres adultas de regresar a la educación superior esta determinada por el estado de sus relaciones familiares y los eventos vinculados a éstas, y no sólo por sus motivaciones. La decisión de regresar a la escuela está condicionada al crecimiento de los hijos e hijas, a que las responsabilidades familiares disminuyan, y a que sus empleadores –en el caso de estar trabajando- no lo consideren inconveniente.

Los autores encuentran que los roles de estas mujeres demandan responsabilidades familiares, que sumados a las demandas de los roles laborales, son los mayores obstáculos para adaptarse de manera exitosa en el rol de estudiante.

Una característica interesante en este estudio es que ninguna de las mujeres entrevistadas se define como “ama de casa”, por lo que sólo se consideran los roles de esposa, madre y trabajadora. Todas las mujeres entrevistadas desarrollaban una actividad en el mercado laboral. Así, no se contempló el factor del cuidado y mantenimiento del hogar.

El análisis de las entrevistas reveló que los eventos familiares se entremezclan con las motivaciones personales y las metas de estas mujeres. La vida adulta de la mujer está permeada por cambios y por las relaciones entre sus roles. Así, es difícil llegar a conclusiones generales, tomando en cuenta la complejidad de las interacciones que permean las decisiones humanas.

²⁹ Fitzgerald, L.F. and Crites, J.O. (1979). “Career counseling for women: standars for counselors”. Counseling Psychologist, 8 (1), 33-34.

Kohlberg, I. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harpoer and Row. N.d.

Levinson, D.J. et al. (1978). *The seasons of a man’s life*. New York: Ballantine. N.d.

Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown. N.d.

La investigación de Mikolaj y Boggs (1991), "Intrapersonal role conflicts of adult women undergraduate students" nos habla de las mujeres adultas que reingresan a la educación superior. Esta investigación se realiza por medio de una encuesta aplicada a 129 mujeres, mayores de 24 años. El promedio de edad de la muestra fue de 38 años. El 77% de la muestra estaba matriculada de tiempo parcial.

En este estudio se presenta un resumen de algunas investigaciones que dan cuenta del fenómeno del reingreso de mujeres adultas en la educación superior. En alguno de estos estudios³⁰ se explicitan las barreras para que estas mujeres accedan a la educación superior. Muchas de estas barreras están relacionadas con las actitudes familiares hacia el rol estudiantil. En otro estudio se explicita que los intentos por manejar el proceso de aprendizaje son afectados por cuestiones relacionadas al hogar y la familia.

Las categorías siguientes fueron definidas como fuentes de conflicto de roles, y el orden de importancia esta dado por su incidencia, de mayor a menor grado: cuidado de los hijos e hijas, expectativas personales, relación con la pareja y/o los hijos e hijas, estado de salud, actitudes familiares, expectativas de otros, estado financiero, culpa, manejo del tiempo, cuidado del hogar.

En lo relativo al cumplimiento de las obligaciones propias del rol estudiantil, la insuficiencia de tiempo es un problema típico de esta población adulta. Combinan el rol estudiantil –que requiere un gran compromiso- con otras responsabilidades. Posiblemente esta sea una de las causas por las que estas mujeres están en una situación de crisis, sobre todo si la carga excesiva de actividades se extiende por un tiempo prolongado.

Se concluye que a partir de que históricamente ha sido responsabilidad de la mujer el cuidado del hogar y la descendencia, las responsabilidades del rol estudiantil se

³⁰ Moore, W. (1985). Barriers non-traditional age freshmen women encounter as they see entrance to four year colleges and universities. ED 277332.

suman a las actividades o responsabilidades domésticas. Para tener éxito en las actividades académicas muchas mujeres necesitan encontrar un equilibrio entre sus propósitos académicos y sus responsabilidades domésticas. Las mujeres generalmente encaran el conflicto de roles queriendo dar respuesta a las demandas de sus múltiples roles. Esto crea una sobrecarga de actividades, que hace al conflicto más difícil de sobrellevar.

Otro texto que habla del tema es “Predicting role conflict, overload and contagion in adult women university students whit families and jobs” de Alice Home (1998). La investigación recoge los datos, por medio de encuesta, de 443 mujeres adultas que combinan trabajo, familia y estudios. El 75% de estas mujeres es mayor de 35 años, viven con una pareja y tienen hijos y/o hijas. Dos terceras partes de la muestra tienen hijos y/o hijas de 13 años o menos. El 23% de la muestra tiene a su cuidado algún hijo y/o hija o adulto con discapacidad.

La meta del estudio era identificar la importancia de las condiciones específicas de vida de las estudiantes, los soportes institucionales, así como la percepción que de su situación tienen.

Este estudio hace énfasis en cómo se va incrementando el número de mujeres adultas que se matriculan en la universidad. En la medida que la matrícula se va diversificando, las instituciones deben generar procesos para la atención de esta matrícula no tradicional.

Se toman como contexto de análisis algunos trabajos dentro de la teoría del rol,³¹ que establecen tres dimensiones de análisis: a) el conflicto de roles, derivado de las demandas incompatibles de roles, b) la sobrecarga de rol (tiempo insuficiente para

³¹ Coverman, S. (1989). “Role overload, role conflict, and stress: addressing consequences of multiple role demands”. *Social Forces*, 6 (4), 965-982.
Hirsch, B. and Rapkin, B. (1986). “Multiple roles, social networks and women’s well-being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1237-1247.

encarar todas las demandas asociadas a roles), y c) la preocupación derivada de un cierto rol mientras se está jugando otro distinto.

Las mujeres -universo del estudio citado- con frecuencia se sienten marginadas y encaran diversos obstáculos respecto a las disposiciones que la universidad demanda al rol estudiantil. El estudio da cuenta de cómo la intensidad de las demandas estudiantiles es fuente de sobrecarga y conflicto con los roles propios del ámbito familiar y del ámbito laboral. Las tensiones propias del rol estudiantil pueden incrementar el estrés y contribuir al abandono de los estudios, por lo que no es raro que las mujeres más que los hombres abandonen los estudios por razones no académicas. Un soporte institucional adecuado puede ser la diferencia entre la permanencia o el abandono de los estudios universitarios.

Las mujeres madres de hijos y/o hijas menores de 13 años reportaron un mayor conflicto de roles, debido más que nada a que se considera a estos niños y niñas como no autónomos, necesitados de un mayor cuidado. El conflicto se arregla de manera general dejando uno de los roles –en este caso el estudiantil- de lado, cuando, por ejemplo, hay que preparar un examen de los hijos o hijas. Sin embargo, no es raro que aparezca una preocupación por el rol que se ha dejado de lado (el de estudiante) cuando se está jugando otro (el de madre ayudando a preparar el examen del hijo o hija).

Los estudios anteriormente citados guardan una estrecha relación con la presente investigación, y resultaron de mucha utilidad a la hora de plantear algunas categorías. Asimismo, esta información y algunas orientaciones de quien asesoró este trabajo condujeron al diseño de una tipología de la mujer adulta universitaria, como parte de una caracterización más fina de los diversos roles que juega la mujer adulta universitaria en el México de fines de siglo XX.

¿QUÉ MÁS SE HA DICHO CON RESPECTO AL TEMA?

Ahora me gustaría hacer mención de algunos estudios sobre el tema de las mujeres adultas en educación superior, que centran su atención en otras aristas del fenómeno.

Así, tenemos estudios como los de Culley³² que trata el tema de la relación pedagógica entre maestros y mujeres adultas, enfocándose en la forma en que las estudiantes adultas representan una especie de “autoridad” basada en la experiencia, que las dota de un poder en ocasiones mayor que el de quien funge como maestro.

Otro estudio, el de Scott³³ nos habla del caso de algunas mujeres adultas australianas matriculadas en la universidad. En este estudio se indaga sobre el desempeño estudiantil de las mujeres adultas en la educación superior. El texto nos reporta que factores como la clase socioeconómica, la edad y la situación laboral inciden en un mayor o menor desempeño como estudiantes universitarias.

Uno más, de Sinner³⁴ nos permite conocer el grado de participación en clase, medido en los tiempos que las mujeres maduras (tres) investigadas hablan, escuchan y permanecen en silencio durante las clases en la universidad. Utiliza una metodología de estudios de caso.

Los estudios citados anteriormente se realizaron en contextos diferentes al mexicano. La revisión de algunos de estos estudios permitió establecer algunos puntos de partida, dar ideas para el análisis y para la construcción de categorías útiles en el desarrollo de este trabajo, lo cual se irá evidenciando conforme el lector o lectora avance en la lectura de este documento.

³² Culley, M. (1989). “The authority of experience: adult women in college classroom”, Equity and Excellence in Educations. 24: 67-68.

³³ Scott, C., *et al.* (1996). “Reasons for discontinuing study: The case of mature age female students with children”, Higher Education. 31, 233-253.

³⁴ Sinner, A. (2003). “Woman learners in the classroom: exploring the experience of voice, listening and silence”. Journal of International Women’s Studies, 5 (1), 114-121.

Cabe señalar, por último, que algunos hallazgos de estas investigaciones se vieron replicados en esta investigación, lo que nos habla de cierta similitud en cuanto a las formas de operación e interacción entre roles de nuestras mujeres mexicanas, en relación con otras mujeres adultas estudiantes universitarias en el mundo. En otros casos, los matices dan cuenta de la diferencia, producto de contextos culturales y formas de socialización distintas.

Capítulo II. Metodología de la Investigación

INTRODUCCIÓN

El hecho de que esta investigación tenga un sesgo de género obliga a definir en un principio la razón por la cual se incluye la categoría de género en la misma. Así, con el conocimiento de que existe un amplio debate sobre el uso del término dentro de la investigación social,³⁵ quisiera retomar una cita que me parece necesaria para entender la intención de este trabajo:

A lo largo de los últimos veinte años, investigadores y pensadores de diversas disciplinas han venido utilizando la categoría de género de diferentes maneras. Aunque muchas cuestiones dificultan la unificación en el uso de esta categoría, creo que podemos distinguir entre dos usos básicos: el que habla de género refiriéndose a las mujeres y el que se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual con alusión a las relaciones sociales de los sexos.

Indudablemente, una ventaja de usar género para designar las relaciones sociales entre los sexos es la que plantea Scott: mostrar que no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. Usar esta concepción de género lleva a rechazar la idea de esferas separadas.³⁶

Entender este trabajo como un esfuerzo por plantear situaciones que tienen que ver con el universo de cierta clase de mujeres no implica el desconocimiento de que las relaciones sociales y los fenómenos cotidianos que aquí se analizan se construyen desde la interacción de hombres y mujeres. Si se da un peso mayor a la experiencia de la mujer es en el entendido de que se observa sólo una de las aristas del fenómeno del retorno a la escuela en edades atípicas. Seguramente, el fenómeno es mucho más complejo, y sujeto a peculiaridades que por ahora decidimos no tocar, por cuestiones de tiempo y de acotamiento del tema.

³⁵ Un texto interesante que toca el tema es Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México, Taurus.

³⁶ *Ibidem*, Pag. 92.

¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS DE ESTA INVESTIGACIÓN?

La población sujeta de esta investigación son mujeres adultas que estudian en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), de la Ciudad de México. Estas mujeres son consideradas una población “atípica” dentro del rango de edad en la que la mayoría de la matrícula cursa los estudios de educación superior.

La regularidad de la edad para cursar el nivel está definida por la edad de egreso del nivel anterior inmediato, los estudios de educación media superior. La edad típica de egreso del nivel medio superior es de 18 años. Pero no todos los egresados del nivel medio superior tienen una incorporación inmediata al nivel superior, ni transitaron por los niveles básico y medio superior “de corrido”, es decir, sin haber perdido un año escolar (o más) por factores como reprobación, deserción o postergación de los estudios. Sumado a esto tenemos que el estándar internacional en cuanto al rango de edad de curso de estudios de nivel superior está delimitado entre los 20 y los 24 años. La combinación de esta información permite establecer que la población “atípica” cursa sus estudios universitarios en una edad fuera del rango 20-24.³⁷

El interés de esta investigación se focalizó en las mujeres adultas estudiantes universitarias que adquirieron -previamente a la incorporación a la educación superior- el estatus de personas casadas con hijos. Esto hizo elevar el rango “atípico” a 30 años, por considerarse una edad en la cual las estudiantes, probablemente, ya se hubiesen casado y hubiesen procreado.

³⁷ Un dato interesante, proveniente del análisis de la base de datos de los matriculados, fue que mientras que la distribución general de alumnos que ingresaron en la universidad en el periodo Primavera 2001 era de 43% de mujeres y 57% de hombres, para el caso de los alumnos de más de 26 años la distribución sufrió una polarización, con un 81% de hombres por un 19% de mujeres. Una primera pregunta que surge a raíz de este dato es ¿por qué si la distribución entre géneros de la matrícula total de estudiantes guarda un equilibrio relativo para el total de estudiantes, al incrementarse la edad de matriculación la proporción entre géneros cambia?

En un principio se trabajó con 12 mujeres de entre 36 y 50 años. De ese universo inicial desistieron de estar en la investigación—por diversos motivos, como privacidad—5 de ellas. Por tanto, sólo se trabajó con la información de 7 mujeres.

¿QUÉ INSTRUMENTOS SE USARON PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS?

Para la realización de esta tesis fue necesario elegir los instrumentos que permitieran recoger evidencia de los datos buscados. Elegir el universo de mujeres adultas en la universidad resultó fácil por medio de la base de datos proporcionada por la UAM-A. La definición de las mujeres que dan cuerpo a este trabajo fue un proceso más lento, ya que se hizo contacto por vía telefónica con las mujeres de 30 años y más de esta base de datos.

Además de la revisión de los datos cuantitativos proporcionados por la UAM-A, que en las primeras etapas de la investigación permitieron definir con mayor rigor el tema de la tesis y a los sujetos de la investigación, fue necesario elaborar un instrumento que permitiera la recopilación de datos de carácter cualitativo. La intención desde un principio era que este tipo de datos constituyera el alma de la investigación. Después de una lectura de algunos documentos que hacían referencia al tipo de instrumentos posibles para una investigación de corte cualitativo (Cannell y Kahn, 1953, Dexter, 1970, Taylor y Bogdan, 1984, Woods, 1986, Fraser, 1990, Meredith *et al.*, 1996, Ruiz, 1996, Creswell, 1998, Rodríguez, *et al.*, 2000), se definió a la entrevista estructurada como instrumento de recolección de datos. La opción resultó ser adecuada para los propósitos de esta investigación.

El diseño de la entrevista pasó por una serie de etapas que permitieron redefinir el instrumento, es decir, permitieron ver si la información que arrojaban las entrevistas piloto³⁸ era la que se requería para la investigación. Además, permitieron sacar del instrumento las preguntas que tenían como respuesta información poco relevante

³⁸ Sobre las entrevistas piloto se habló en el apartado introductorio de este trabajo.

para el interés de esta investigación, y también reconstruir el instrumento de manera más pertinente para los fines de esta tesis.

¿CÓMO SURGIERON LAS PREGUNTAS CLAVE Y LAS CATEGORÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN?

Retrabajar el instrumento fue una tarea menos complicada debido a la experiencia de la aplicación de la entrevista piloto. Las respuestas de la entrevistada fueron útiles a la hora de definir nuevas preguntas. Una nueva lectura de la información dio ideas para plantear preguntas más pertinentes respecto a lo que se quería saber de estas mujeres: ¿quiénes son? ¿por qué quieren estudiar una carrera universitaria? ¿cómo combinan sus roles cotidianos con el rol de estudiante? ¿cómo se modifica su vida a raíz de ingresar a la universidad? ¿cómo se definen con respecto a sus compañeros de escuela?

El análisis de las entrevistas piloto fue revelador en gran parte porque se hizo evidente que el cambio en las actividades era mucho más radical en la mujer que en el hombre. Éste se encontraba más enfocado en sus estudios, considerando esta actividad, junto con su trabajo, como las actividades más importantes en su vida. La mujer, en cambio, consideraba importante su actividad estudiantil, pero ésta dependía en gran medida de sus actividades familiares. En otras palabras, mientras el hombre iba a la universidad sin preocuparse por los cambios que eso derivara en su ámbito familiar, la mujer iba a la universidad *sí y solo sí* su ámbito familiar sufría las menores modificaciones posibles.

Este momento resultó clave, pues generó pistas por dónde indagar. Era claro que la manera en como se percibía la experiencia estudiantil se hallaba permeada por lo que ocurría o dejaba de ocurrir en otros ámbitos fuera de la universidad, como el laboral o el familiar. Por ejemplo, nuestro entrevistado masculino nos habló de su rol de trabajador y de su rol de estudiante. En el caso de la mujer, los roles que se jugaban eran más de dos: ser madre, esposa, ama de casa, y estudiante. Aquí es

oportuno hacer un matiz: lo anterior no quiere decir que el hombre no tenga los roles de padre, esposo o *amo de casa*, sino que hubo un reconocimiento diferenciado del peso de esos roles en la vida estudiantil.

Este descubrimiento permitió establecer que la clave estaba en el análisis de la forma en cómo se vivían los roles cotidianos de la mujer, y de la forma en que éstos se entrelazaban con el rol de estudiante universitaria.

Con un instrumento (guión de la entrevista) mucho más refinado, y una idea más clara de lo que se quería observar, se aplicaron una serie de 12 entrevistas a mujeres adultas universitarias. Estas entrevistas permitieron hacer una categorización de los diferentes roles y de las actividades asociadas a los mismos. Así, los roles se convirtieron en categorías, y las actividades asociadas a ellos en índices que permitían medir el grado de involucramiento que tenía la mujer en el juego del rol. En un principio existieron 4 roles, llamados “cotidianos”,³⁹ que se combinaban de alguna forma con el rol de estudiante. El rol de trabajadora fue descartado en algún momento específico de la investigación, al percatarme de que un menor número de mujeres entrevistadas se hallaban inmersas en una situación laboral.⁴⁰

Las sesiones para aplicar las entrevistas no fueron sencillas, debido más que nada al tipo de información que se necesitaba recabar. El instrumento constituía un guión de 47 preguntas, que tocaban tópicos como la relación marital, la relación con los hijos y

³⁹ En este sentido es importante aclarar que dentro de esta investigación se concibe como “roles cotidianos” a todos aquellos roles de estas mujeres que están relacionados con la vida familiar, y que se acotan a un espacio muy definido, “el hogar”. Así, los “roles cotidianos”, dentro de esta investigación, son el “rol de madre”, el “rol de ama de casa” y el “rol de esposa”. Los “roles cotidianos” difieren del “rol estudiantil” en la medida de que el espacio en el que se juega éste último es distinto: se define para los “roles cotidianos” el espacio “hogar”, y para el “rol estudiantil” el espacio “institución universitaria” o “universidad”.

⁴⁰ Aunque la categoría de “rol de trabajadora” fue excluida por no ser una constante en la vida de nuestras mujeres, creo que es un elemento importante de tomar en cuenta, ya que aunque en número menor, existen mujeres que trabajan, y sería interesante en otro momento hacer una investigación de la manera en que viven su cotidianidad con respecto a su realidad estudiantil, teniendo además un compromiso laboral.

con los compañeros estudiantes, la forma en que se distribuían las actividades en el hogar y quien llevaba el peso de la manutención de la familia.

Mirando de manera autocrítica, he de reconocer que indagar en la vida de cualquier individuo resulta un proceso difícil, dada la naturaleza de la información. En los 4 casos de entrevistadas que desistieron participar creo que no pude establecer un nivel de confianza necesario, ni tampoco supe convencer a estas mujeres de los datos proporcionados serían usados de manera discreta en la investigación. La construcción de la confianza entre quien investiga y quien es investigado -factor fundamental para cualquier investigación cualitativa-, no se dio, probablemente por la naturaleza tan personal de los datos que se necesitaban indagar.

Entrevistar a las 8 mujeres que sí participaron fue una parte muy enriquecedora del trabajo de campo, e incluso se mostraron interesadas en las posibilidades de la investigación como ejercicio de autorreflexión de su situación. Aunque algunas cosas no pudieron ser “descubiertas” (me hubiera gustado mucho, por ejemplo, saber los ingresos familiares en los hogares de esas mujeres -para ver el impacto que el ingreso tiene en la oportunidad de regresar a la universidad- pero ninguna de las entrevistadas quiso hablar de ello), la información que me proporcionaron fue muy valiosa, y permitió dar vida y forma a este trabajo.

La transcripción de las entrevistas fue un momento de relectura de la información recabada. Esta actividad me dio la oportunidad de confrontar los supuestos que había previamente construido a partir de las entrevistas piloto y de algunos presupuestos producto de mi situación personal. La idea de mujeres independientes, poco observadoras de convencionalismos sociales, fue diluyéndose para dar paso a mujeres muy comprometidas con su familia y con el juego de roles “tradicionales” de una realidad mexicana de principios del siglo XXI.⁴¹

⁴¹ Este perfil de mujer “tradicional” se encuentra definido en el capítulo de esta tesis llamado “Mujer adulta y roles sociales”.

Fue particularmente difícil hacer una separación entre mis concepciones como mujer con las mismas características que mis sujetas de investigación y la información que ellas me daban, porque muy en el fondo, esperaba encontrar similitudes entre mi experiencia y la de ellas. Sin embargo, esta experiencia me permitió reafirmar el hecho de que dos personas que comparten la misma experiencia no necesariamente la interpretan de la misma manera. En ese sentido, esta tesis me ha reportado aprendizajes muy valiosos.

Cambiar esos “supuestos” por parte de quien investiga favoreció la construcción de una nueva mirada al fenómeno.

Capítulo II. Universidad y Estudiantes No Tradicionales

La educación es un bien social. Esta aseveración ha sido una idea con pocos cuestionamientos al respecto.⁴² En nuestros días, el discurso político y social no cuestiona la importancia de la educación como motor de desarrollo social.

Hablemos específicamente de la educación superior. Desde el periodo cardenista,⁴³ en el que se impulsa la formación de profesionistas, la educación superior ha sido considerada como un patrimonio social, medio para acceder a la modernización, y por ende, al desarrollo. De ese tiempo a la fecha, el impulso a la masificación del nivel -que inicia en la década de los años 70-, y la idea de que la educación superior es, además de un motor de desarrollo una forma de movilidad social, no ha sido descartada del todo en el imaginario social, pero se cuestiona desde la academia:

En primer lugar, es preciso mencionar el cambio de la educación con respecto a la movilidad social. En el capitalismo tradicional, como se sabe, la educación estaba directamente asociada a las posibilidades de movilidad social. Ascender en la jerarquía del sistema educativo permitía el acceso a niveles más complejos del conocimiento y a posiciones más altas en la estructura ocupacional. Pero dos fenómenos convergentes han erosionado esta relación tradicional entre educación y movilidad social: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación.⁴⁴

Una posible prueba de que para algunos sectores prevalece la idea de que la universidad es fuente de mejora en la calidad de vida es la cantidad de postulantes

⁴² Sin embargo, no olvidemos la postura de algunos sociólogos reproducionistas como Althusser, Bourdieu y Passeron.

⁴³ Vaughn, M. K. y S. Quintanilla (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica.

⁴⁴ Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 58-59.

en los diferentes exámenes de ingreso a la educación superior que se ofertan en las instituciones públicas.⁴⁵

No obstante, el ingreso a la educación superior no sólo conlleva la aceptación al nivel por medio de la aplicación de un examen de selección, sino que implica una serie de responsabilidades que cada alumno adquiere en el momento de ser admitido en alguno de los programas de estudio de las universidades públicas.

El capítulo que a continuación se desarrolla tiene que ver con esa serie de responsabilidades u obligaciones que hay que observar como estudiante del nivel superior. Esas obligaciones norman los comportamientos, aptitudes y actitudes de los estudiantes a lo largo de la conclusión de los créditos de la opción formativa, y se concretan en lo que llamaremos el *rol del estudiante* de educación superior.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO FORMATIVO

La Universidad fue concebida como un espacio de formación de futuros profesionales. Su origen, como es el caso de la mayoría de las instituciones educativas de la antigüedad, obedecía a la atención de un sector privilegiado. Al respecto se ha dicho:

Cien años atrás las universidades eran centros académicos reservados exclusivamente a intelectuales que cultivaban aquellas ramas del saber en que estaban interesados, e instruían a un pequeño número de estudiantes cuidadosamente seleccionados, que se preparaban para entrar en la administración, o en alguna de las profesiones tradicionales, o que, en algunos casos excepcionales, pretendían convertirse a su vez en intelectuales. ⁴⁶

⁴⁵ Es necesario establecer que se hace el acotamiento de la educación superior al régimen de pública, para efectos de este trabajo.

⁴⁶ Ben-David, J. y Zloczower A. (1987). “Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas” en Ben-David *et al.* *La universidad en transformación*. Barcelona, Seix Barral. Pp. 69-70

La entrada del sector femenino a las universidades inició una escalada hacia la década de los 50's, lo que constituyó un punto de partida para que este sector contara con la oportunidad de ingresar en el ámbito profesional⁴⁷. En este sentido, la matrícula femenina en las universidades de principios del siglo XX puede ser considerada como una matrícula *no tradicional*, dado su escaso número como parte de la matrícula universitaria⁴⁸.

En la actualidad, los datos de ANUIES⁴⁹ muestran que la mujer ha ganado terreno. De ser matrícula aislada, la representación de la mujer en el espacio estudiantil universitario ganó un lugar preponderante. Lo anterior permite sugerir que la mujer ha encontrado en el espacio universitario un lugar significativo, y que este encuentro entre mujer y universidad es un encuentro crucial en la construcción de una nueva identidad: “La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales.”⁵⁰, a la que se puede aludir como la identidad de la mujer profesionista⁵¹.

Es un hecho que en los albores de este siglo las mujeres se han incorporando a la educación superior (ES) de manera creciente, al punto que ahora constituyen alrededor de la mitad del estudiantado en muchos países del mundo, incluido México. Por tal razón, la noción de estudiante *no tradicional* es ahora aplicada a estudiantes con otro tipo de condiciones diferentes al sexo. Entre estas otras condiciones podemos apuntar la edad, la condición laboral, el estado civil, la

⁴⁷ Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago, Fondo de Cultura Económica. Pp. 88-91.

⁴⁸ Para más información consultar el capítulo II llamado “La gran transformación”, que forma parte del texto de J.J. Brunner *Educación Superior en América Latina*, donde se habla de la feminización de la matrícula, asociada con la expansión de un conjunto específico de carreras universitarias.

⁴⁹ ANUIES (1998). *Anuario Estadístico 1998. Población escolar de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

⁵⁰ Berger, P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. P. 216.

⁵¹ Algunas de éstas características estarían definidas por el compromiso y el papel que la mujer tiene y le da respectivamente a su “crecimiento” en lo profesional

maternidad y/o paternidad, las minorías étnicas y raciales⁵². La siguiente definición ejemplifica la forma en que se puede definir esta población con base en algunas condiciones mencionadas:

Non Traditional students are typically students who are married, have children, are 25 years of age or older, or are resuming their studies after a break. ⁵³

La noción de estudiante no tradicional se construye sobre la base de algunas categorizaciones ya existentes. Por ejemplo, la Enciclopedia de la Educación Superior⁵⁴ nos dice que los estudiantes no tradicionales son aquellos que ingresan al nivel de educación superior pasados los 18 años. Autores como Teichler (1999) definen incluso categorizaciones de los estudiantes adultos:

Deferrers (los que aplazan, demoran, posponen). *Estudiantes que tienen la calificación para el ingreso a la educación superior, pero que no acceden a ella inmediatamente después de concluir el nivel medio superior.*

Second Chancers. *Estudiantes que en un primer momento no tenían la calificación para acceder a la educación superior, pero que accedieron a la educación superior en un periodo posterior (muy probablemente después de haber obtenido alguna experiencia en el ámbito laboral).*

Returners. *Estudiantes que se graduaron en estudios superiores que regresan a tomar algunos cursos de posgrado.*

La población que da cuerpo a este trabajo se suscribe en el primer inciso, es decir, una población que aplaza, demora su ingreso a la educación superior de manera inmediata debido a factores sociales específicos, que en este caso tienen que ver con la interacción entre los distintos roles que desempeñan.

⁵² Clarck, B. R. y Neave, Guy (eds) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press. Pp 1658-1673,

⁵³ Western Kentucky University. *Non-Traditional Students*. Texto en línea, consultado en marzo de 2004, disponible en: <http://www.wku.edu/Dept/Support/AcadAffairs/NTS/home.htm>

⁵⁴ Clarck, B. R. y G. Neave (eds) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press. P. 1666.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Establezcamos un breve paréntesis para hablar de la historia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Es importante conocer, aunque de manera breve, la institución que alberga a nuestras mujeres como estudiantes de educación superior.

Oscar M. González, Romualdo López y Miguel A. Casillas, hicieron un trabajo de rescate histórico a 25 años de la fundación de la UAM. Según consta en su trabajo, la UAM nació como una opción universitaria posterior a la efervescencia de los movimientos estudiantiles y magisteriales de 1968 y 1971. Nace de la necesidad de introducir un nuevo modelo alternativo al de las facultades, extraído del modelo departamental inglés o el estadounidense. La idea era que las diferentes disciplinas no estuvieran alejadas en lo espacial, sino en estrecho contacto, porque, al fin y al cabo, la enseñanza de una disciplina dependía del conocimiento generado en otras áreas.⁵⁵

Así, la UAM surge como una institución educativa de nivel superior que respondería principalmente a dos retos: la satisfacción de una demanda –en aumento– de oportunidades de estudio en el nivel superior en la zona metropolitana y a una propuesta de modernización universitaria, innovadora y en perpetua transformación.

La UAM además de ser una nueva opción para cursar estudios profesionales, también se preocupó por armar una oferta de carreras variada, permitiendo dar respuesta a las inquietudes profesionales de los egresados de media superior y de las escuelas normales. Su fundación data del año de 1974, durante la gestión presidencial de Luis Echeverría.

Un dato histórico que llama la atención, y que está ligado a los intereses de este trabajo, es la conformación de la matrícula de esta universidad en sus inicios: en su

⁵⁵ Casillas, M.A., *et al.* (2000). *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. P. 20

primera convocatoria para examen de admisión, la UAM admitió una matrícula de 3,300 alumnos. De este total, un 36 % eran alumnos mayores de 24 años,⁵⁶ lo que implica que, desde sus inicios, la UAM se convirtió en una opción formativa para ciertos sectores de la población que de alguna manera habían suspendido sus estudios. Para 1984, el porcentaje se reduce a un 30 %; y para 1998, hay un crecimiento del 12 %, dando como resultado que para este año, del 100% de la matrícula, el 42 % es mayor de 24 años.⁵⁷

En comparación, en un trabajo realizado para ANUIES en el 2001, Adrián de Garay realiza un estudio en universidades y tecnológicos públicos, y en universidades privadas. De manera global, establece que la población adulta (de 25 años y más) en estas instituciones es de sólo el 10.3 %.⁵⁸

Dentro del documento histórico de la UAM, hay una relación de la matrícula por género. Se tomará la descripción de la Unidad Azcapotzalco, con vistas a ir posicionando a nuestras sujetas de investigación. En el citado documento dice:

En la unidad Azcapotzalco la población masculina fue mucho mayor que la femenina desde un principio; en 1974 había aproximadamente cinco veces más hombres que mujeres. Quizá esta diferencia tan grande se deba a que las carreras de ingeniería fueron las más numerosas en la unidad y que tradicionalmente han atraído a pocas mujeres. En el período 1974-1982 aumentó [...] ya que el número de hombres que ingresaban a la Unidad aumentó más rápidamente que el de las mujeres. De 1982 a 1989 se mantuvo el ritmo de crecimiento en el ingreso de las alumnas y disminuyó el de los alumnos, con lo que la brecha se cerró ligeramente. En el período 1989-1998 se conservó todavía el ritmo de crecimiento de la población femenina pero se redujo el de los hombres, con lo que la brecha se cerró de manera significativa.⁵⁹

⁵⁶ *Ibidem*, P. 65

⁵⁷ *Op. Cit.*, Pp. 372-373

⁵⁸ De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES. P. 25.

⁵⁹ *Ibidem*, Pp. 371-372.

Transportándonos a un tiempo más cercano, los datos que se tienen para el periodo de inscripción de Primavera 2001 son los siguientes:

TABLA 1. Alumnos aceptados al trimestre 01-P, distribuidos por edad y sexo, de 25 años y menos⁶⁰

RANGO DE EDAD	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
17-20	1068	929	1997
21-25	393	804	1197
TOTAL	1461	1733	3194

TABLA 2. Alumnos aceptados al trimestre 01-P, distribuidos por edad y sexo, de 26 años y más⁶¹

RANGO DE EDAD	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
26-30	104	224	328
31-35	25	68	93
36-40	7	20	27
41-45	6	7	13
46-50	2	2	4
51-55	1	2	3
TOTAL	145	323	468

⁶⁰ Datos proporcionados por el Departamento de registro escolar de la UAM-Azcapotzalco.

⁶¹ *Idem*

En estos datos se observa un cambio significativo: la matrícula total aceptada es de 3,662 alumnos. De estos alumnos aceptados, 2,056 son hombres y 1,606 son mujeres. Ahora bien, los porcentajes de hombres y mujeres matriculados, independientemente de su edad, son de 56% para los primeros y 44% para las segundas.

Pero eso es en el nivel general. Las proporciones de alumnos matriculados de 26 años y más son distintas. En este grupo de edad matriculado en el periodo primavera 2001, el total de hombres representa casi un 70%, mientras que el total de mujeres queda en un 30%. Las cifras reflejadas indican un cambio en las proporciones de matriculados con base en la edad.

Remitiéndonos nuevamente a las tablas anteriormente presentadas, el patrón muestra que a partir de los 31 años las mujeres que se matriculan parecen ir disminuyendo de manera significativa. Siendo mucho más meticolosos en las tablas, si sumamos el número total de mujeres matriculadas a partir de los 31 años, podemos observar que el número total para esta generación es de 41 mujeres. Haciendo el ejercicio para la población masculina, se observa que el número de matriculados es de 99 alumnos, es decir, más del doble de la población de mujeres en las mismas condiciones de edad. Sin embargo, hay que mencionar que según la Tabla 2, a partir de los 41 años, esta matrícula tendió a casi igualar el número de mujeres con respecto al número de hombres en el periodo.

¿Qué factores están incidiendo para que las mujeres mayores de 30 años disminuyan en número como matrícula en la universidad? ¿qué situaciones sociales propias de su género están incidiendo en este fenómeno? Sabemos que las condiciones de la institución no discriminan el ingreso por sexo, edad, estado civil,

etnia y condición socio-económica. La existencia de esta apertura⁶² obliga a buscar la respuesta en otros factores. Quizá la respuesta está en las condiciones y características propias del género, y es ahí donde esta investigación trata de dar respuesta a esta interrogante.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los requisitos de acceso a la educación superior son iguales para hombres y para mujeres. Sin embargo, existe un perfil y un reglamento que homologa a los estudiantes. Matricularse en la universidad implica una serie de requisitos a cumplir, y es evidente que cada individuo postulante enfrenta una diversidad de situaciones cotidianas que pueden o no acotarse a los perfiles requeridos por la universidad.

Esta diversidad en las vidas y los contextos de los aspirantes nos permiten echar una mirada crítica al establecimiento del perfil del alumno universitario, así como a los derechos y obligaciones que adquiere una vez matriculado. Esta mirada crítica no significa una descalificación a la normatividad universitaria, sino una posibilidad de observar de forma más fina un proceso que, de alguna manera, busca ofrecer las mismas oportunidades de acceso.

Por ejemplo, la convocatoria al examen de selección de la Universidad Autónoma Metropolitana (Junio de 2002) establece en su mensaje introductorio, a cargo del Rector General:

En nuestro proyecto educativo, los estudiantes son el centro de atención. Por esa razón, nos esforzamos por llevar a cabo acciones e iniciativas que generen mejores condiciones en la enseñanza y crear un medio

⁶² Al respecto, comentaré que la cuestión de la apertura es compleja en el sentido que se requiere de un análisis de otros factores que pudieran estar obstaculizando el acceso a cierto tipo de estudiantes. Un caso concreto es documentado por el Dr. Ragueb Chaín, en su libro sobre estudiantes de la Universidad Veracruzana. En este estudio se plantea que el examen de admisión de la UV es un examen de tipo curricular, diseñado para estudiantes recién egresados del bachillerato, que impide evaluar otro tipo de aprendizajes, como los que pudieran estar obteniendo las poblaciones adultas en sus prácticas laborales o por medio del autoestudio. Consultar Chaín, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. México, Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes. Pp. 45-49

ambiente para su desarrollo académico y humanístico, propiciando la asimilación de valores y actitudes que configuren mujeres y hombres responsables ante sí mismos y ante la sociedad.

El párrafo anterior nos da cuenta de una intención formativa muy específica, la de configurar *mujeres y hombres responsables ante sí mismos y ante la sociedad*. Se reconoce la preocupación de terminar de formar mujeres y hombres que se enfrentarán a la etapa adulta. Esta intención formativa no contempla que hay un sector de su población que ya se encuentra muy enfocada a ciertas obligaciones que implican una responsabilidad mayor. Las mujeres entrevistadas son mujeres que ya han establecido una vida con responsabilidades propias de la vida adulta: son esposas y madres, y en algunos casos, también trabajan, además de estudiar. Es por eso que la intención formativa en valores y actitudes de alguna forma ya ha sido integrada en la identidad de estas mujeres.

¿Qué se necesita para hacer el examen de admisión a la Universidad Autónoma Metropolitana? La convocatoria dice:

Para ingresar a la UAM es requisito indispensable que hayas concluido el nivel medio superior (sin adeudo de materias), antes del inicio de clases del trimestre que solicites, con un promedio mínimo de 7.0". Además, el aspirante deberá registrarse para obtener una solicitud, que junto con la ficha de depósito bancario (el examen tiene un costo de \$190.00 para mexicanos, y de \$950.00 para extranjeros), se intercambia por un comprobante de registro que da derecho a aplicar el examen de admisión. Una vez que se realiza y se acredita el examen, se obtiene una matrícula en la licenciatura y plantel de su elección.

Los requisitos de acceso son equitativos en el sentido que no existen restricciones en cuanto a la edad, sexo, posición económica o etnia, lo que constituye un elemento de aseguramiento de la equidad en la oferta de educación superior. No obstante, tendríamos que esclarecer las implicaciones de haberse convertido en alumno de una universidad pública como la UAM. Como punto de partida se toman en cuenta las cargas académicas, parte sustancial que marca las actividades del rol estudiantil.

Todo estudiante que ingresa a la UAM recibe un ejemplar del *Reglamento de alumnos*, el cual fue expedido en 1985. La información que se da a continuación fue extraída de un ejemplar de dicho reglamento, reimpresso en mayo del 2002:

El establecimiento de este capítulo obedeció a la necesidad de definir las tareas que idealmente corresponde realizar a los alumnos en relación con la función de la Universidad de impartir educación superior... Estas cargas se distinguen de las obligaciones o deberes en tanto que su no ejecución no afecta jurídicamente a terceros sino al propio alumno que las deja de realizar. Tal es el caso de quien decide no presentar las evaluaciones programadas de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje en las que se encuentra inscrito. En esta hipótesis, el registro escolar resultante de la no presentación de las evaluaciones y sus consecuencias, sólo afecta al propio alumno y no puede ser considerado como aplicación de una sanción.

Posteriormente, el Reglamento de alumnos, en su capítulo III, que habla sobre las cargas, establece:

Las cargas de los alumnos son:

I Cumplir con la totalidad de los requisitos previstos en el plan de estudios respectivo;

II Cumplir con los objetivos establecidos en los programas de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje respectivos;

III Realizar oportunamente las actividades académicas que se determinen en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje;

IV Presentar las evaluaciones;

V Asistir puntualmente a clases;

VI Realizar oportunamente los trámites escolares; y

VII Las demás que señale el presente Reglamento y otras normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.

Atendiendo a las observaciones anteriores, podríamos establecer que el estudiante universitario tendrá que asistir a la mayoría de sus clases, realizar las actividades académicas que le sean solicitadas (tareas, trabajos en individual o en equipo, exposiciones de temas, prácticas de campo, lecturas, participaciones, etcétera) ya sea dentro o fuera de la universidad, ser sometido a evaluación de sus aprendizajes, a realizar trámites de inscripción a las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (uea's)

en tiempos establecidos e inamovibles⁶³, y en general, cumplir con requisitos académicos y administrativos establecidos por profesores y autoridades de servicios escolares.

Además de estas actividades, el estudiante de la UAM deberá establecer su propia modalidad de estudio, que puede ser de tiempo completo o de medio tiempo. Por lo general, los alumnos que van de medio tiempo eligen una carga de una y tres materias por trimestre, y los de tiempo completo tomarán de cuatro a seis materias por trimestre. La duración de cada clase es de hora y media a dos horas, dependiendo si es teórica o práctica, y dependiendo también de la disciplina, y cada materia se dosifica de dos a tres veces por semana. Se tienen hasta 10 años para cursar y terminar una carrera, por lo que cada estudiante puede administrar su tiempo de tránsito en la universidad.

Con esta información podemos tipificar las actividades del alumno matriculado en la Universidad Autónoma Metropolitana. Así, diremos que lo que caracteriza al alumno de la UAM es:

- Que acude por lo menos al 90 % de sus clases.
- Que cumple con las tareas y trabajos requeridos por cada uno de sus profesores
- Que tiene entre una y tres materias por trimestre si es alumno de medio tiempo, lo que establece un rango de permanencia en las instalaciones de la universidad de entre tres horas y 18 horas a la semana.
- Que tiene entre cuatro y seis materias por trimestre si es alumno de tiempo completo, lo que establece un rango de permanencia en las instalaciones de la universidad de entre 24 y 40 horas a la semana.
- Que ocupa alguna parte de su tiempo en la universidad en relacionarse con sus pares y con sus maestros, a través de la actividad en clase y fuera de ella, como son conferencias, simposios, mesas de debate, etcétera.

⁶³ El plan de estudios de la UAM es trimestral, con una duración de 11 semanas por trimestre, más una semana de evaluaciones. Existen 3 trimestres al año (Primavera, Otoño e Invierno), más los periodos vacacionales entre ellos.

- Que ocupa alguna parte de su tiempo en la universidad utilizando los servicios de la biblioteca o de la sala de cómputo.
- Que invierte parte de su tiempo fuera de la universidad realizando las tareas y trabajos que tiene que presentar a sus profesores.

Ser estudiante de la UAM implica dedicar ciertos periodos de tiempo a las actividades propias del rol, lo que puede parecer menos complicado a quien no enfrenta las tareas propias de una vida adulta, con otro tipo de responsabilidades como la manutención y cuidado de un hogar, la crianza de los hijos y el tiempo que se requiere para convivir con la familia y la pareja.

¿Cómo combinan nuestras mujeres las actividades propias del rol de estudiante universitario con las actividades propias de sus roles cotidianos?

Para dar respuesta a esta interrogante, es importante definir cuáles son las actividades asociadas a otros roles que juegan en su vida cotidiana nuestras mujeres maduras, cuál es la forma de jugar estos roles en la sociedad mexicana de albores del siglo XXI, para posteriormente hacer un análisis de cómo estas mujeres combinan, imbrican, entrelazan sus roles para hacerlos más compatibles entre sí. En esta serie de reajustes, la familia tendrá un importante papel.

Capítulo IV. Mujeres Adultas y Roles Sociales

En este capítulo hablo acerca de los diferentes roles que juega una mujer adulta en su vida cotidiana. Estos roles no son todos los posibles, y se circunscriben únicamente al espacio del hogar. Son los roles de madre, esposa y ama de casa.

La vida del ser humano está estructurada a partir de diferentes roles que debe jugar dentro de lo que sociológicamente se denomina como *el mundo de vida*.⁶⁴ Una razón sustancial de este trabajo es analizar la manera como los roles de las mujeres maduras que ingresan a la universidad sufren una modificación que no sólo incide en su *mundo de vida* en el hogar, sino muy posiblemente en la vida de quienes de manera cercana la rodean en ese espacio acotado, principalmente su familia nuclear, es decir, esposo e hijos/as.

El contexto de nuestras entrevistadas es el contexto de mujeres de clase media mexicana, urbana (D.F. y área metropolitana) de principios de siglo⁶⁵: son mujeres nacidas en distintos contextos de la realidad mexicana. Sin querer abundar en lo que esto significa, ya que eso daría pauta a una investigación de corte histórico, si se puede establecer que el papel de la mujer mexicana de clase media urbana de principios de siglo observa algunas particularidades, mismas que se definirán con oportunidad.

Este capítulo está conformado por una descripción de lo que algunas mujeres definen como el significado de ser madre, ama de casa y esposa en una sociedad mexicana de fin de siglo. La validez de su información no se encuentra en un rigor estadístico, que pueda permitir generalizaciones, sino en los matices que brindan las diferentes opiniones acerca de lo que jugar los diferentes roles significa, por lo

⁶⁴ Según Francisco Galván, como mundo de vida “debe entenderse el espacio en el que permanentemente se mueven los actores que se comunican”. El concepto es acuñado por J. Habermas, en su texto *Teoría de la acción comunicativa*, 1981.

⁶⁵ Este trabajo se desarrolló entre los años 2000 y 2004, por lo que su temporalidad abarca fines de siglo XX y principios de siglo XXI.

menos para algunos autores y autoras, y de lo que han reportado con respecto al análisis de roles que se desarrolla en el cuerpo de este apartado.

ROL SOCIAL Y GÉNERO

La socialización como conjunto de normas, pautas y aprendizajes sociales que los individuos adquieren -por medio del aprendizaje de roles- para poder interactuar con otros, está referida a las costumbres y tradiciones propias de la cultura donde se nace. Estas costumbres y tradiciones están atravesadas por una categoría que en las últimas décadas ha ido creciendo y permeando la investigación en ciencias sociales y humanidades, sobre todo en los campos de la antropología, la sociología, la educación, la política y la psicología: el género

La construcción de la categoría de género ha pasado diversas fases: un temprano reconocimiento del concepto como una construcción cultural (Mead, 1935); la concepción parsoniana del género como determinado por lo biológico, y una idea más reciente del concepto, que plantea al género como una categoría histórico-cultural.⁶⁶

Con un número cada vez mayor de estudios sobre y de género tanto en México como en el mundo, la definición del concepto de género se ha ido perfeccionando, de tal suerte que ahora se cuenta con definiciones más completas, que abordan lo biológico, lo cultural y lo histórico. Se define entonces al género como

un conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla, desde la diferencia anatómica⁶⁷ entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es

⁶⁶ Conway, J.K. et al. (1996). "El concepto de género" en Lamas, Martha (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 21-33

⁶⁷ Y que incluye lo biológico.

“propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino).⁶⁸

Si tomamos prestadas algunas ideas de la definición anteriormente citada, podemos establecer cuan importante -entre otras- es la teoría del rol en los estudios de género. Lo que es “propio” del hombre son los diferentes roles del hombre, delineados por la sociedad. Lo que es “propio” de la mujer son los diferentes roles de la mujer, delineados también por la sociedad. Los roles “propios” del hombre se construyen a partir de lo que el colectivo social define como “lo masculino”. Los roles “propios” de la mujer se construyen a partir de lo que el colectivo social define como “lo femenino”. De esta manera se llega a la idea de *roles de género*.

Es conveniente hacer patente la idea de que en la actualidad, y en un contexto como el mexicano urbano, los roles tienden a cambiar. Este trabajo se sitúa en el límite del cambio.

Por principio, la idea de género nos remite a las características socioculturales propias de hombres o mujeres, que se relacionan directamente con su sexo biológico. Los roles de género definen y ordenan las relaciones entre hombres y mujeres, las dimensiones simbólicas en las que estos se mueven, y que tienen que ver con valores, ritos, costumbres, a partir de los cuales aprendemos a pensar, a sentir y a comportarnos de ciertas maneras.

Las mujeres estudiantes maduras entrevistadas para esta investigación son mujeres que tienen una familia -conformada por una pareja e hijos/as- con la que comparten su realidad cotidiana. Estas mujeres interpretan una multiplicidad de roles que en algún momento las define como individuos. Aunque las mujeres maduras interpretamos o jugamos roles muy parecidos en nuestras cotidianidades, no lo hacemos de manera uniforme. Es la personalidad de los individuos lo que les permite jugar sus roles de manera diferenciada, aunque siempre respetando ciertas pautas.

⁶⁸ Lamas, M. (2000). “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual” en *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México, Taurus. Pp. 131-132

Pero ¿qué es ser madre, ama de casa, esposa, y estudiante del nivel superior en un contexto urbano mexicano? A continuación se hablará con mayor detalle de cada uno de estos roles y de cómo son asumidos, interiorizados e interpretados por cada una de las entrevistadas.

LOS DIFERENTES ROLES DE LA MUJER ADULTA EN EL CONTEXTO DE ESTE TRABAJO

MUJER ADULTA Y ROL DE MADRE

Ser madre en una sociedad mexicana tradicional⁶⁹ implica una serie de características que van desde la diligencia hasta la abnegación y el sacrificio, según algunas formas de imaginar el rol. Cualidades más, cualidades menos, lo cierto es que en el contexto mexicano la mujer que aspire a ser una “buena” madre tendrá que demostrar ante la sociedad y ante sí misma que, más que la interpretación de un rol, la cualidad de ser madre le viene *de naturaleza*, de *instinto*. Hay que decir que la existencia del *instinto maternal* ha sido cuestionada en algunas investigaciones sociales, como el trabajo de E. Badinter.⁷⁰

Pero hagamos un pequeño paréntesis, en el afán de entender por qué la imagen de la madre mexicana necesita ser virtuosa, o por lo menos aparentar virtuosismo. En el imaginario del mexicano existe la idea de la madre como la de una figura mítica, intocable. Es tan fuerte la idea de la virtud de la madre en el mexicano que incluso esta idea trasciende el plano real y se proyecta a un plano divino: la Virgen de Guadalupe es entonces la máxima representación, para el llamado “imaginario mexicano” de lo que una madre debe ser. Para la mujer mexicana, por lo menos para la católica, existe el reto de emulación de la “madre” por excelencia, la Virgen de

⁶⁹ La sociedad mexicana tradicional está retratada en algunas obras literarias de corte costumbrista. También se puede mirar como parte nodal en muchas películas de la llamada época de oro del cine mexicano.

⁷⁰ Badinter, Elizabeth. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal siglos XVII al XX*. México, Paidós Mexicana.

Guadalupe, definida como la madre de todos los mexicanos: es la figura “maternal” que constituye la medida.⁷¹

La Virgen de Guadalupe es una figura mítica, de gran importancia para buena parte de los mexicanos. No es nada raro que incluso los no creyentes reconozcan en ella a una de las figuras más veneradas en la sociedad mexicana. En ella se reconocen cualidades como la ternura,⁷² el sacrificio,⁷³ el valor, la abnegación,⁷⁴ y con ella se asocian acontecimientos tan importantes como la cristianización de miles de indígenas mexicanos y los movimientos que dieron como resultado la independencia de México. La Virgen de Guadalupe, con su manto florido, su corona de estrellas y sus ojos soñadores, es la versión nacional de la virgen María, mujer que se convierte en madre por obra un poder divino que la hace concebir sin haber tenido relación carnal. Así pues, la maternidad en algún momento se enlaza con la virtud, y en ese sentido, quien es madre se adquiere no sólo un estatus diferente, sino ya de sí divino.

Vamos a dejar hasta aquí el comentario sobre la Virgen de Guadalupe. Retomemos la última parte del mismo para hacer una introducción a lo que sigue: lo que convierte a una mujer en madre es haber dado a luz. Dar vida a un nuevo ser le confiere a la mujer el estatus de madre. En palabras de Marcela Lagarde, teórica feminista

La maternidad (está) basada en la progenitura como experiencia evidente y comprobable, personal y corpórea de la mujer, la relación con la criatura [...] la transforma en madre, y aún cuando ésta muriese, la mujer continua madre. La maternidad dura toda la vida e implica

⁷¹ Báez-Jorge, F. (2001). “La virgen de Guadalupe”, en Florescano, E. (coord.) *Mitos Mexicanos*. México, Taurus. P. 180.

⁷² Según el diccionario de María Moliner, se dice de la “actitud cariñosa y protectora hacia alguien”.

⁷³ Renunciar a algo o imponerse una privación o un trabajo para beneficiar a otro o a cambio de cierta cosa material o inmaterial.

⁷⁴ Según el diccionario de María Moliner: cualidad o actitud del que sufre privaciones o realiza cualquier clase de sacrificio por otras personas.

cuidados permanentes de reposición y reproducción cotidiana que prodigan las mujeres a los otros (sus hijos).⁷⁵

A partir del nacimiento de un hijo, existe varios cambios físicos y psicológicos en la mujer: a partir de ese momento será reconocida con el estatus de madre, estatus y rol de género que serán mucho más fuertes y representativos que cualquiera de los estatus o roles de género posibles que la mujer tenga hasta ese momento.

La fuerza del estatus materno radica en su reconocimiento como parte importante de la esencia de la mujer.⁷⁶ No es otra sino la mujer la que puede desempeñar este rol. El ejercicio de la maternidad demanda ciertas actitudes (y aptitudes), pero también otorga ciertos *privilegios*:

La maternidad, un trabajo ligado a la afectividad (un trabajo de amor, se suele decir), recibe a cambio dosis más o menos elevadas de gratificación psíquica y de poder en el campo interpersonal de la familia y la pareja.⁷⁷

La madre es una institución histórica, clave en la reproducción de la sociedad, de la cultura y de la hegemonía, y en la realización social de las mujeres. Las madres contribuyen personalmente, de manera exclusiva en el periodo formativo y compartida durante toda la vida, a la creación del consenso del sujeto al modo de vida dominante, en su esfera vital.⁷⁸

La madre es una figura clave en la reproducción social porque es a través de ella – aunque no únicamente de ella- que conocemos y aprendemos los diferentes roles sociales que podemos jugar. Es ella quien nos dice, en algún momento de nuestra socialización, que si tenemos pene y testículos debemos jugar con carritos e identificarnos con los súper-héroes de acción, o, más cotidianamente, con nuestros

⁷⁵ Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 2ª edición, México: UNAM. Pag. 372.

⁷⁶ Esta forma de referencia ha perdido espacio dentro de la teoría feminista, que en sus últimos debates reconoce la imposibilidad de hablar de los problemas “de la mujer”, sustituyendo la referencia a los problemas “de las mujeres”. Hay en este cambio un reconocimiento a la multiplicidad de formas de ser mujer en el mundo, relacionadas todas con las diferentes sociedades y grupos humanos existentes.

⁷⁷ Lamas, M. (2001). ¿Madrecita Santa? en Florescano, E. (coord.) *Mitos Mexicanos*. México, Taurus. P. 226.

⁷⁸ *Op. Cit.* Pp. 376-377.

padres, tíos o abuelos. Si nos toca tener vulva, entonces nos dirá que juguemos con muñecas y con juegos de té. Sin embargo, es necesario matizar que estos mensajes no sólo los transmite la madre: la identificación con los roles no es sólo obra de las madres, ni de los padres, sino de la sociedad en su conjunto.⁷⁹

¿Es esto un patrón de enseñanza-aprendizaje generalizado, inamovible? No, no es ni generalizado ni inamovible; sin embargo, es aceptado por una considerable parte de la sociedad mexicana. Se puede, de alguna manera, cambiar la forma en que las madres socializan a sus hijos mujeres u hombres, pero la norma social marca la pauta a seguir.

De esta forma, se puede decir que las madres “son reproductoras de la cultura, aculturadoras de los otros” (Lagarde, 1993:377). Este papel o rol de género es muy importante a nivel social, y por lo tanto, crucial en el desarrollo en la infancia. El ser madre no implica nada más que parir un hijo, crear una nueva vida, sino dar a esa nueva vida un sentido social. Por esto la mujer siente que su estatus de madre debe ser privilegiado sobre cualquier otro estatus. Hay otra característica más del estatus: a diferencia del de esposa, trabajadora o estudiante, el estatus de madre se conserva hasta la muerte. Esta idea explica la razón por la cuál las madres no pierden el vínculo con los hijos/as, aún cuando los hijos hayan decidido cortar su vínculo con la madre, o cuando los hijos/as hayan muerto.

Las mujeres entrevistadas para esta investigación no permanecen ajenas a estos planteamientos. Para ellas, el rol de madre es como la *pedra angular* del sentido de su existencia:

⁷⁹ En la actualidad, se vuelve a introducir la base genética como un elemento crucial. En su reciente libro, Ridley relata el caso del Dr. Money quien sugirió que se amputara a un niño el pene por una circuncisión mal hecha y se le convirtiera quirúrgicamente en mujer, amparado en una teoría culturalista de que los roles sexuales de las experiencias tempranas, no de los instintos. Este caso sirvió a Money para escribir artículos científicos. Sin embargo, el Dr. Diamond siguió el caso y descubrió que la “mujer” nunca se sintió como tal, ya que se inclinaba más al estereotipo de lo masculino y se sentía atraída por otras mujeres. Entre otros asuntos, este caso ha servido para ilustrar los debates actuales sobre las fronteras en cultura y biología. Consultar Ridley, M. (2003). *Nature via Nurture. Genes, Experience, & GAT Makes Us Humans*. Toronto, Harper Collins Pubs. Pp. 56-58.

“...entonces, cuando ya decidí (se refiere a estudiar la universidad) mis hijos tenían una edad donde ya no necesitaban a la mamá siempre a su lado...” (1)

“...yo entiendo que a muchas mujeres eso (se refiere al cuidado de los hijos) les impide...¿no? o sea, las ata de alguna manera...tienen que optar por cuidar a los hijos...” (2)

“...cuando yo decidí meterme a estudiar fue cuando mi hijo más chico entró a la secundaria, entonces ya ninguno de los tres necesitaba que estuviera detrás de ellos...” (3)

En estos testimonios se exhibe una idea, compartida por estas mujeres: a los hijos no se los deja, hay que cuidarlos hasta que tengan una edad donde puedan procurarse a sí mismos.

MUJER ADULTA Y ROL DE AMA DE CASA

El hogar es un escenario importante para la mayoría de los individuos. Ya sea que se cuente con un hogar propio o que se viva compartiendo el espacio con otras familias, el hogar es el espacio donde la familia convive, descansa, se prepara para salir al mundo.

Algunos trabajos dentro de la teoría feminista señalan que los espacios en los que se desenvuelven los hombres y las mujeres son espacios públicos y espacios privados, respectivamente. El espacio público, propio del hombre, es el espacio de lo laboral, el mundo de la calle y todo lo que ello implica. El espacio de lo privado, propio de las mujeres, es el hogar:

Como resultado de esta concepción dual se asocia a la mujer con el mundo privado y doméstico, con el espacio interior o adentro y al hombre con lo público, lo social y el espacio exterior o el afuera.⁸⁰

La importancia del hogar para gran parte de las mujeres mexicanas comúnmente no se pone en tela de juicio, aunque ya se observan puntos de vista que cuestionan

⁸⁰ Jiménez, B.I. (1994). “El hombre y la mujer como seres sociales”, *Revista Alborada*, 293: 108.

esta situación. De cualquier forma, existe en una buena parte del imaginario social la idea de que, una vez que se “emparejan”, algunas mujeres mexicanas obtienen una estafeta que no podrán pasar a nadie más. Esta estafeta es la responsabilidad del cuidado del hogar:

La mujer en las sociedades tradicionales está confinada a la casa donde desempeña las funciones de crianza, socialización, cuidado de los valores y atención a los demás miembros de la familia.⁸¹

Esto, para algunas mujeres, más que una carga, es motivo de orgullo. La mujer, la esposa, es la “reina del hogar”, la que manda y dispone. Independientemente de lo cuestionable que sea esta situación, tratada en algunos estudios sobre la mujer,⁸² es justo decir que para muchas mujeres, el hogar no es sólo el espacio de reproducción, sino el espacio vital del cual obtienen reafirmación.

La organización del espacio hogareño no es tarea fácil. En primer lugar porque resulta complicado hacerse cargo de arreglar o limpiar lo que otros descomponen o ensucian. La rutina hace que un trabajo semejante provoque tensiones y conflictos: el trabajo del hogar nunca se acaba, ya que el ser humano nunca dejará de comer (y de ensuciar platos), de dormir (y de “destender” la cama), de vestirse (y de ensuciar la ropa). El hogar, lugar de convivencia de dos o más individuos (cuando existe un emparejamiento), se convierte en un campo que necesita ser reestructurado, acomodado, rehecho día a día, situación que puede resultar frustrante si no se obtienen una compensación por ello.

En muchos casos, esta compensación suele ser el reconocimiento de los otros, acerca de lo bien cuidado, administrado que está el espacio hogareño. Sin embargo, existen muchos casos donde esto no se aplica. Las actividades del ama de casa son conocidas conceptualmente como *trabajo doméstico*:

⁸¹ *Ibidem*

⁸² Ver los estudios feministas de corte neomarxista o neoreproduccionista. Para el caso mexicano, consultar la obra de Martha Lamas y Marcela Lagarde.

*Propongo que conservemos la denominación tradicional del trabajo de las mujeres en el hogar como trabajo doméstico. Entiendo que el término doméstico no se refiere a un lugar físico, cuatro paredes del hogar, sino a la casa entendida ésta como un espacio social de relación e intercambio entre personas vinculadas por lazos de parentesco.*⁸³

Este tipo de trabajo no recibe un reconocimiento social. Digamos que todo trabajo realizado tiene un reconocimiento social: desde el barrendero, trabajo del cual se reconoce que si no hubiera quien lo hiciera las ciudades estarían llenas de basura, hasta el gerencial, del cual se reconoce la importancia de tener un líder que lleve a término las actividades empresariales, cualquier tipo de actividad fuera del hogar merece un reconocimiento social, que no en todos los casos se reconoce con la misma escala de valor. En el caso del trabajo doméstico, éste no obtiene un reconocimiento social como “trabajo” en el sentido de ser una actividad productiva⁸⁴. Sin embargo, hay visiones distintas: según Izquierdo (1998), el *trabajo doméstico* es también un trabajo que contribuye a la producción de bienes, en el momento que permite a la fuerza de trabajo estar “lista” para llevar a cabo las actividades dentro del mundo laboral.

¿Por qué no se le da al trabajo doméstico un valor social mayor, el propio de actividad física que desgasta, de actividad física al servicio de la producción y la reproducción? La valoración social de las actividades se relaciona con la forma en que las entendemos:

Cuando nos preocupa la falta de valoración que recibe el trabajo doméstico, lo que está en juego no es el valor objetivo de este trabajo, ni los bienes y servicios por los que se podría intercambiar, sino la falta de aprecio y de reconocimiento que recibe el mismo, la falta de valor subjetivo y sobre todo la falta de estima de la propia persona que lo ha realizado...[...]. Si no nos requiere ningún esfuerzo o dificultad tener la

⁸³ Izquierdo, M. J. (1998). “El concepto de trabajo y la división sexual del trabajo. La producción social de la existencia” en *El malestar en la desigualdad*. Valencia, Ediciones Cátedra/Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer. Pp. 277-278.

⁸⁴ *Ibidem*, Pp. 271-277.

*comida a punto o la ropa planchada, nos comportamos como si el trabajo doméstico se hiciera solo, y siendo tan fácil, le concedemos muy poco valor o ninguno.*⁸⁵

Siendo el trabajo doméstico un trabajo poco valorado socialmente, cabría hacer la pregunta ¿por qué resulta una actividad tan importante para las amas de casa? ¿qué tipo de significaciones se juegan en la mujer al sentir esa actividad como una parte importante de su vida, como un espacio significativo, de constante reafirmación?

Las mujeres maduras entrevistadas para esta investigación parecen no ser la excepción a la regla. Se manifestó una preocupación importante por la manera en la que se opera en sus espacios domésticos, operación que implica de ellas cierto compromiso:

“...para no tener ningún problema ni nada (se refiere a que tener que salir de casa implica no tener un mayor tiempo para atender a la familia) pues una tiene que sumar esfuerzos, tienes que esforzarte más porque antes de ir a la escuela tú tienes tu casa, y si tú funcionas bien –al menos así lo siento yo-...si yo tengo bien la casa (se refiere al cumplimiento de las actividades propias del hogar) yo puedo hacer lo que tú quieras, pero primero aquí (se refiere a la casa)” (3)

“...trato de que no interfieran mucho (se refiere a sus actividades estudiantiles), porque hay cuestiones que sí se tienen que atender en el momento... [...]...acomodo mis horarios de tal manera que no altere tanto la organización familiar (se refiere al trabajo doméstico) o el ritmo familiar...” (2)

El trabajo doméstico es reconocido, por parte de nuestras mujeres maduras, como una tarea que, aunque no exclusiva de ellas (como podremos confirmar en un próximo capítulo), si es su responsabilidad.

Independientemente del trabajo físico que implica hacerse cargo de una casa, llama la atención la fuerza con la que estas mujeres han introyectado su responsabilidad en las tareas del hogar. Frases como “...para no tener ningún problema...” o “...de tal manera que no altere tanto la organización familiar...” nos remiten a que cualquier

⁸⁵ *Ibidem*, Pp. 314-315.

acción que interfiera en el cumplimiento de las obligaciones de la mujer en el hogar, no sólo causa “problemas” o “interferencias” en la rutina familiar, sino que es un factor que produce un cierto sentimiento de culpa, por no estar cumpliendo las expectativas, por no estar cumpliendo con el trabajo, por no hacerse cargo de lo sustantivo. El rol de ama de casa es muy ingrato: cuando se realiza bien, sin dejar nada suelto (casa reluciente, ropa limpia, buena comida), se hace invisible, pues eso es lo mínimo que se espera del rol, por lo tanto no obtiene una recompensa al esfuerzo. Si se realiza mal, existe entonces el conflicto familiar y, por ende, la culpabilidad. Esa es, al menos, la interpretación que nuestras mujeres dan al juego del rol.

MUJER ADULTA Y ROL DE ESPOSA

El rol de esposa se adquiere por casamiento o por vivir en pareja. Según A. Orlandini

La pareja se define como un conjunto de dos personas, usualmente del sexo contrario, que han establecido un lazo intenso y duradero, que se proveen de sexo y ternura, y que han decidido acompañarse por un espacio de tiempo definido o indefinido.⁸⁶

La unión conyugal implica mucho más que el intercambio sexual y amoroso. Es también una relación de poder, donde cada uno de los implicados juega un rol definido por la autoridad ejercida.

En los albores del siglo XXI la relación de pareja parece haber cambiado mucho en relación con la idea de que en casa el marido es el que manda. Al respecto, Gilles Lipovetsky, sociólogo francés, nos dice: “nuestra época contempla, desde hace unos treinta años, un proceso inédito de replanteamiento de los roles familiares”.⁸⁷ Pero también ubiquemos el contexto del que Lipovetsky hace alusión: una sociedad europea, económicamente desarrollada, globalizada. La pregunta sería: ¿qué tanto

⁸⁶ Orlandini, Alberto (2000). *El enamoramiento y el mal de amores*. México, SEP/FCE. Pp. 69. (La ciencia para todos)

⁸⁷ Lipovetsky, Gilles (2000). *La tercera mujer*. Barcelona, Anagrama. Pp.228. (Colección Argumentos)

de eso se ve reflejado en la relación de pareja entre los matrimonios mexicanos? Sería muy ambicioso tratar de contestar esa pregunta con tan sólo unas cuantas entrevistas. Lo cierto es que en el caso de algunas mujeres de clase media en México, el hecho de vivir en pareja implica establecer una relación de subordinación al marido.

Las relaciones de poder entre algunas mujeres y sus cónyuges se hacen visibles por el control que el hombre ejerce del tiempo y los espacios de su mujer. Me parece que este tipo de control no lo ejerce exclusivamente el hombre sobre la mujer, y que lo cierto es que también las mujeres buscan controlar el tiempo y los espacios de sus parejas: pareciera que cuando se establece una relación de pareja los integrantes de la misma buscan más los espacios en común que compartir su tiempo con otros u otras. Este fenómeno parece no ser exclusivo de nuestras sociedades tradicionales.

Anthony Giddens nos dice al respecto:

La historia compartida que dos individuos desarrollan conjuntamente en algunos puntos se cierra inevitablemente a los demás, que forman parte de lo que genéricamente se vuelve extraño.⁸⁸

Entonces, la vida en pareja implica un cierto control de las actividades y los tiempos del otro. Es importante para conservar la intimidad de la pareja el conocimiento del uso del tiempo y del espacio del otro, pues en la medida que se conozcan estos datos la confianza entre los integrantes de la pareja se consolida, se hace más fuerte. El vínculo de la confianza es uno de los más fuertes entre la pareja, ya que está ligada a la fidelidad.

Pero además de la cuestión de la confianza y de la fidelidad está el hecho de que si la mujer permanece fuera del hogar por periodos prolongados de tiempo se podría poner en riesgo su disposición para la relación de pareja, en términos de convivencia. Esto se refleja en algunas respuestas de nuestras entrevistadas:

⁸⁸ Giddens, Anthony (2000). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Ediciones Cátedra. Pp. 128 (Colección Teorema)

“...Sí se han modificado (refiriéndose a los espacios de convivencia entre pareja), lo que pasa es que por ejemplo, antes salíamos los domingos, pero ahora, si tengo que trabajar (refiriéndose a los trabajos escolares), pues ya no salimos...” (6)

“...antes íbamos al cine, al teatro, íbamos a diferentes lugares...pero ahora, como tengo que trabajar, atender la casa, tengo que ir a la escuela, entonces ya no puedo yo ir a todos esos lugares, entonces me tengo que poner a estudiar después de terminar todas mis actividades...”...“Se ha alejado (refiriéndose a su cónyuge) en el aspecto familiar, de compañerismo, por decir, si yo tengo alguna reunión con los muchachos de la universidad, y yo le participo la invitación, él no acepta ir, tengo que ir sola...” (5)

“El problema son eso, las relaciones que pudiera yo entablar, o sea, tal vez hay un poco de inseguridad pensando que pueda encontrar una, otra persona, que en un momento dado me llamara la atención...creo que es el único detalle... de repente si ha habido momentos en los que me reclama que si conocí a alguien, que si saludé...” (2)

Para estas mujeres, la vida no sólo les ha cambiado de manera individual. Saben que sus relaciones de pareja están cambiando, se están modificando. De alguna manera intuyen que sus cónyuges se encuentran “desorientados” por las modificaciones en sus actividades, en sus tiempos y en sus espacios. Nuestras mujeres ahora se asumen estudiantes, y asumen las actividades que con el rol les han sido conferidas. Saben que su nuevo rol por fuerza modifica los otros roles, aunque es evidente que tratan de no violentar la manera en que sus roles han sido jugados hasta ahora, en bien de la familia.

CONCLUSIONES

La decisión de salir a la universidad y retomar los estudios implica dejar un poco de ser madre, de ser ama de casa, de ser esposa, es decir, de dejar de cumplir algunas de las actividades propias de estos roles. Con su inserción en el espacio público de la universidad, la mujer va modificando los estereotipos de los roles, y va construyendo una nueva forma de plantear los roles, por lo menos desde lo familiar.

El replanteamiento de los roles en el espacio cotidiano de estas mujeres no es un fenómeno aislado. Algunos autores -como Gilles Lipovetsky en su texto *La tercera mujer*- hablan al respecto:

Ciertamente, en la actualidad se reconoce a mujeres y hombres el derecho a ser dueños de su destino individual, más ello no equivale a un estado de intercambiabilidad de sus roles y lugares. Casi por todas partes, las diferencias de posición se recomponen paralelamente al declive de los ámbitos atribuidos en exclusiva a un sexo concreto.⁸⁹

En los tiempos que corren los roles tienden a cambiar. Analizar este fenómeno nos dará la pauta para hacer visibles no sólo los cambios en los roles, sino las crisis en las identidades y los cambios en las prácticas sociales que esos cambios generan.

Los cambios en la manera de jugar los roles generan conflicto, tanto para quien los experimenta como para quienes le rodean. Lo más interesante de mirar estos cambios en los roles es que también podemos mirarlos como parte de un proceso de cambio en las identidades, donde el papel de la mujer como ser social pareciera ser jugado con nuevas reglas.

⁸⁹ Lipovetsky, Pilles (1999). *La tercera mujer*. 5ª edición, Barcelona, Anagrama. P.220.

Capítulo V. Análisis de Datos

INTRODUCCIÓN

Como fin de esta investigación se planteó el análisis de la interpretación que algunas mujeres daban a la manera en que operaban el rol de estudiantes matriculadas en la universidad, con respecto al conjunto de roles que jugaban en su cotidianidad, y a la luz de su manera particular de vivir su tránsito por la universidad. Por lo anterior, me he propuesto hacer un análisis de cómo la adquisición del rol de estudiante modifica de diversas maneras los roles cotidianos de estas mujeres. Lo anterior implica el análisis de la imbricación o concatenación de roles, que deriva en un replanteamiento de la dinámica familiar de estas mujeres.

En este apartado veremos como, en los cambios que cada mujer hace en sus diferentes roles, inciden en diversos grados la familia de origen, la familia nuclear, lo que cada una de ellas piensa con respecto al valor de la educación superior, para a partir de ello mirar cómo se van modificando sus roles y en qué medida estos cambios permiten una baja, mediana o alta complementariedad entre los mismos. Este análisis se hace desde una *perspectiva de género*,⁹⁰ que nos permiten observar los cambios en el papel que juegan estas mujeres dentro del ámbito social.

⁹⁰ Al respecto, se establece que “La perspectiva de género supone tomar en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo y analizar, en cada sociedad y en cada circunstancia, las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre mujeres y hombres” INMUJERES (2004). *El ABC de género en la administración pública*. México, INMUJERES. P. 15. La perspectiva de género implica un punto de vista centrado en las relaciones que se establecen entre los géneros, y donde el poder juega un papel muy importante. Al referirme al poder, me refiero a la capacidad del ser humano de ejercer su voluntad independientemente de que este ejercicio de la voluntad traspase o viole los derechos de los demás. Este ejercicio del poder no es privativo de un sólo sexo, pero sí es observado de manera continua en el sexo masculino.

ANÁLISIS DEL TEMA EN EL CONTEXTO MEXICANO

En el periodo de la modernidad, la educación superior ha sido considerada como un factor de movilidad social. Como consecuencia, y a pesar de que algunos estudios⁹¹ demuestran que la relación entre educación y movilidad social no es una constante para quienes egresan de las universidades, no es extraño que se piense en los estudios universitarios como una opción para acceder a una vida mejor, o como medio para conservar el estatus socioeconómico de origen. Aunque algunas de las entrevistas a nuestras mujeres dejan entrever que existe cierta apreciación sobre la relación directa entre educación superior y movilidad social (“...yo soy de Puebla, y cuando vivíamos allá pasamos muchas penalidades...entonces yo decidí seguir estudiando...”), para la mayoría de las mujeres sujetas de investigación de esta tesis, ingresar y estudiar en la universidad significa la concreción de un anhelo: el de hacer una carrera, el de licenciarse, el de ser profesionistas universitarias.

¿Qué es lo que lleva a estas mujeres a estudiar una carrera universitaria en los momentos de entrada a la madurez? ¿qué factores podrían explicar el hecho de decidir hacer acomodos en la vida familiar para estudiar en la universidad? Las respuestas a estas interrogantes pueden ser explicadas por diversos factores. En un primer momento, propongo una interpretación desde la influencia de la familia de origen, medida entre otras cosas por el grado de escolaridad de los padres y de las madres, y por opiniones de algunos familiares con respecto al significado de estudiar la universidad.

Posteriormente, el análisis de la incidencia de otras figuras, como el cónyuge, los hijos y/o las hijas, y algunos otros, permitirá ver el fenómeno de “regreso en la edad adulta a la educación superior” como un hecho complejo que se vive de muy diversas maneras, a partir de las relaciones sociales que establecen los actores involucrados.

⁹¹ Boudon, R. (1978). “Crítica al empirismo: el caso de la movilidad social”, en *La crisis de la sociología*, Barcelona, Laia. Pp. 359-392. En este trabajo se hace una crítica al imaginario social que confiere un valor de movilidad social de la educación

LA FAMILIA DE ORIGEN

Un dato que llama la atención al hacer la sistematización de la información vertida en las entrevistas, es el grado de estudios de los padres y las madres de estas mujeres:

Cuadro 1. Escolaridad de los padres y las madres

	PADRE	MADRE
Mujer 1	No lee ni escribe	3er grado primaria
Mujer 2	3er grado primaria	3er grado primaria
Mujer 3	3er grado primaria	3er grado primaria
Mujer 4	Primaria terminada	3er grado primaria
Mujer 5	Primaria terminada	1er grado primaria
Mujer 6	Primaria terminada	Primaria inconclusa
Mujer 7	Primaria terminada	Primaria inconclusa
Mujer 8	Primaria terminada	Preparatoria inconclusa

En la mayor parte de los casos, los padres de estas mujeres concluyeron la primaria, y las madres tienen la primaria inconclusa, generalmente trunca en el tercer año de primaria. De los padres, los que más escolaridad alcanzaron fueron aquellos que concluyeron la primaria, y de las madres, la que mayor nivel de escolaridad alcanzó fue aquella que tiene nivel medio superior inconcluso. En lo general los padres de familia alcanzaron los mayores niveles de escolaridad, sin embargo, en uno de los casos el papá no sabía leer ni escribir. En el caso de las madres los comportamientos fueron más uniformes, pero uno de los casos reportó una escolaridad de nivel medio superior.

Me parece pertinente no perder de vista este caso, ya que la entrevistada refirió cierta influencia de la madre en su decisión de seguir estudiando:

“...mi mamá está tratando de terminar la preparatoria abierta...también se aventó la primaria y la secundaria en ese sistema...siempre nos recalcó el valor

de los estudios, y nos decía que si no queríamos terminar de obreras teníamos que estudiar...” (8)

Fue el único caso, entre las entrevistadas, que reporta una valoración explícita por parte de la madre con respecto a seguir estudiando.⁹²

En ninguno de los otros casos se dice o se habla de la influencia directa de los padres como uno algo que motivó seguir estudiando. El instrumento (guión de la entrevista) no permitió hacer una profundización al respecto, y bien valdría la pena indagar con mayor profundidad ese fenómeno de influencia parental. Una primera conclusión, en lo que se refiere a las mujeres protagonistas de esta investigación, se podría ilustrar con la frase que afirma que “origen no es destino”.⁹³

EL IMAGINARIO PERSONAL

¿Qué es lo que están estudiando las mujeres investigadas? El siguiente cuadro nos da cuenta de las carreras que estudian y del tiempo que dedican a ello:

Cuadro 2. Carreras y dedicación al estudio dentro de la universidad

	CARRERA	DEDICACIÓN
Mujer 1	Derecho	Tiempo completo
Mujer 2	Derecho	Tiempo completo
Mujer 3	Ingeniería Química	Tiempo completo
Mujer 4	Ingeniería Química	Medio tiempo

⁹² Otro dato observado es que la madre de nuestra entrevistada crió a sus hijos e hijas como madre sola, en lo que se conoce como un hogar monoparental (Giddens, 2000), ya que se divorció pocos años después de haberse casado, y permanece soltera hasta la fecha. En todos los demás casos, los padres de nuestras mujeres entrevistadas permanecen juntos.

⁹³ Esta frase contradice la idea generada por estudios sociológicos de corte reproductivista -que permearon en la década de los 70's- de que “origen es destino”. Sin atreverme a aseverar que esta idea es errónea del todo, el matiz lo proporcionan diversos trabajos que estudian trayectorias escolares en los 90's. Como ejemplo podría recomendar el trabajo del Dr. Jorge Bartolucci (1994), llamado *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, sobre todo el capítulo 3, llamado “Sociología del estudiante de primer ingreso” (Pp. 61-97), donde se puede observar que alguna parte de los y las estudiantes que se matriculan en la universidad tienen un antecedente de padres que no lograron concluir la educación básica, entendiendo por ésta los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en su conjunto.

Mujer 5	Derecho	Tiempo completo
Mujer 6	Derecho	Tiempo completo
Mujer 7	Economía	Medio tiempo
Mujer 8	Economía	Tiempo completo

Las mujeres entrevistadas reportan un interés personal de estudiar una carrera universitaria.⁹⁴ En la mayoría de nuestros casos, el hecho de matricularse en la universidad se atribuye a *inquietudes, ideales, intereses, deseos* que han existido dentro de ellas; incluso algunas enuncian estas ideas como construidas o recreadas desde edades muy tempranas:

...siempre tuve la inquietud de cursar una carrera universitaria...(6)

...Creo que mi vocación siempre fue...derecho, creo que es esa y no importan los años que me tarde...si alcanzo a cumplir mis metas...yo quiero ser abogada...(2)

...siempre tuve el *gusanito* y siempre busqué hacer algo...hasta después, cuando mi hijo más chico estaba *encarriladito* decidí meterme a estudiar...

...mi meta desde pequeña era seguir estudiando...(7)

...me gusta la carrera (Ingeniería Química)...me interesa...(4)

...es un deseo que tuve desde...desde pequeña siempre quise ser abogada, y cuando tuve la oportunidad pues hice mi examen y por eso entré...(5)

Las entrevistas, nuevamente lo observo, no se centraron en este aspecto, pero resultaría interesante poder indagar de qué manera se fue creando este imaginario. Por ahora, sólo puedo decir que la mayoría de nuestras mujeres establece que la idea de ser profesionistas les viene de una construcción personal del deseo de ser universitarias.

⁹⁴ Aunque la frase suena obvia, el comentario se realiza con la base de la comparación de situaciones de mujeres adultas en la universidad en otros contextos. Por ejemplo, durante el análisis de estudios con un tema similar en otros países, algunas mujeres se incorporaban a la educación superior debido a que en sus trabajos les solicitaban una certificación. En estos casos, el principal impulso de motivación era más en el sentido de conservar el trabajo o de obtener una posición más ventajosa dentro del mismo.

LA FAMILIA NUCLEAR

EL CÓNYUGE

Un punto que se consideraba interesante indagar era el grado de escolaridad de los cónyuges de nuestras mujeres. En un principio surgió la hipótesis de que muy probablemente estas mujeres estaban interesadas en estudiar una carrera debido a que sus cónyuges fueran profesionistas universitarios, o incluso tuvieran estudios de posgrado. Sin embargo eso no resultó la regla general. Veamos el cuadro 3, referido a la escolaridad del cónyuge:

Cuadro 3. Escolaridad del cónyuge

	ESCOLARIDAD CÓNYUGE
Mujer 1	Ingeniería (inconclusa: 3 años)
Mujer 2	Ingeniero Arquitecto
Mujer 3	Dirección de cámaras (nivel técnico)
Mujer 4	Ingeniero Químico
Mujer 5	4º año de primaria
Mujer 6	3er año de primaria
Mujer 7	Preparatoria y carrera técnica
Mujer 8	Secundaria

Uno de los temas más difíciles de indagar por medio de las entrevistas hechas fue el del papel del cónyuge como actor que incidió o no en la decisión de asumir el rol de estudiante universitaria. El cuestionamiento a nuestras mujeres sobre la apreciación que sus esposos tenían con respecto a que estuvieran estudiando la universidad provocó momentos de titubeo, de pensar mucho lo que se iba a contestar, cosa que no pasó con las preguntas referidas a otros temas. Algunas mujeres entrevistadas (seis de ocho) evadían o no ahondaban en el tema de cómo el cónyuge “evaluaba” el

hecho de que estuvieran estudiando. Sin embargo, las entrevistas lograron aportar información al respecto:

...al principio mi esposo no estaba muy contento...es más, yo creo que si hubiera decidido estudiar una carrera antes, años antes (se refiere a cuando sus hijos estaban pequeños), tal vez hubiera habido mucha oposición de parte de él...(1)

...ahorita ya lo aceptó (que nuestra entrevistada esté estudiando en la universidad), antes no lo aceptaba. (5)

Al cuestionar a una de nuestras entrevistadas sobre la opinión de su marido con respecto a que ella estuviera estudiando, nos dice:

No sé, exactamente no sé...sí, quizá en un principio no estaba muy de acuerdo, yo creo que ve mi decisión de terminar y pues lo acepta. (8)

Los testimonios anteriores pudieran establecer que la apreciación de los cónyuges de estas mujeres no es muy positiva con respecto al hecho de estar estudiando la universidad. Sin embargo, dos de las entrevistadas tenían visiones muy diferentes de la apreciación de sus cónyuges:

...él me ha estado apoyando bastante, de hecho a él lo conocí en la universidad...él ya terminó su carrera ahí (se refiere a la misma escuela) y sí, me ha apoyado bastante para que continúe con la carrera hasta donde se pueda...(4)

Pues el siempre me dice que siga estudiando, por parte de él he recibido mucho apoyo, tanto moral como económico. (2)

La apreciación inferida de los primeros testimonios es que hay una aceptación “con reservas” al hecho de que estas mujeres estén en la universidad. Sin embargo, en dos de los casos la aceptación de este hecho es fuerte, e incluso se habla de la existencia de apoyo moral y económico. Tomemos este análisis con cierta reserva, ya que en los casos donde se establece una aceptación “con reservas” no hay información acerca del grado de apoyo moral y económico. Es decir, puede suceder que la actitud de algunos cónyuges sea de cierto “disgusto” ante el hecho de que la

mujer esté estudiando, pero que éstos cónyuges, a pesar de su “disgusto”, estuvieran solventando los gastos de estudio de las mujeres, o ayudando en las tareas del hogar para proporcionarles tiempo para realizar su labor estudiantil.

Desgraciadamente recabar este tipo de información no fue tan fácil, porque las entrevistadas mostraron cierta incomodidad al tocar temas como la relación con sus maridos.

Por lo pronto, la información permite aventurar una premisa: la decisión de seguir estudiando de la mayoría de nuestras mujeres pasa por la “evaluación”, el “permiso” del cónyuge, independientemente de que éste esté de acuerdo o no con la decisión. También se puede establecer otro hecho: sea cual sea la aceptación del cónyuge, “con reservas” o “total”, nuestras mujeres están de facto matriculadas en la universidad, evidencia de que existe un cierto grado de autonomía en la decisión de seguir estudiando, y esto se traduce en la posible asunción de un poder de acción, independiente del gusto o disgusto de la pareja. Desde una perspectiva de género, se puede establecer que, entre al menos nuestras entrevistadas, la opinión de los cónyuges no fue un factor que obstaculizó la toma de decisión que las llevó a consolidar su ingreso a la universidad.

LOS HIJOS E HIJAS

La edad de los hijos e hijas como factores para decidir estudiar en la universidad es mucho más importante. Aquí existe un factor casi común: en 7 de 8 mujeres entrevistadas, las edades de los y las hijas rebasan los 10 años. Sólo una de nuestras entrevistadas tiene un hijo de tan sólo unos meses de edad. En este caso, nuestra entrevistada tiene otro hijo de 17 años, y ya tiene cierto tiempo en la carrera (noveno de doce trimestres). Sería interesante saber cómo se modifica en el futuro su condición de estudiante por el nacimiento de su último hijo. De cualquier forma, el dato de la edad de los hijos es significativo en cuanto a la decisión de seguir estudiando una carrera universitaria:

...yo estudié otra carrera, pero la ejercí muy poco tiempo debido precisamente a la circunstancia de haberme casado, de haber tenido hijos de una manera continua (1).

...cuando decidí entrar (a estudiar la carrera), mis hijos tenían una edad donde ya no necesitaban la mamá siempre a su lado...(2).

De hecho, cuando yo decidí meterme a estudiar fue cuando mi hijo más chico entró a la secundaria, entonces ya ninguno de los tres necesitaba que yo estuviera detrás de ellos...el más chico iba muy bien en la escuela, no requería mucho de mí...(3)

El siguiente cuadro da cuenta del sexo, la edad y la escolaridad de los hijos e hijas de nuestras entrevistadas:

Cuadro 4. Sexo, edad y escolaridad de hijos e hijas

	SEXO* / EDAD	ESCOLARIDAD**
Mujer 1	M / 25	Cursando posgrado
	M / 20	Universidad inconclusa
Mujer 2	M / 20	6° semestre Vocacional
	F / 18	1er año de la universidad
	M / 17	5° semestre CCH
	F / 12	1er año secundaria
Mujer 3	M / 26	Licenciatura en Diseño Gráfico
	M / 23	Licenciatura en Ingeniería Física
	M / 20	3er año de Ingeniería Ambiental
Mujer 4	M / 17	2° año de preparatoria
	M / 0	Sin escolaridad
Mujer 5	M / 27	Bachillerato terminado
	F / 27	Licenciatura en Derecho
Mujer 6	M / 19	Secundaria terminada
	M / 17	Cursando bachillerato técnico
	M / 10	4° año de primaria
Mujer 7	F / 20	Cursando universidad
	F / 17	Bachillerato
Mujer 8	M / 21	Cursando universidad

* M = Masculino F = Femenino

**Nota : Se registró la escolaridad de la forma en que cada entrevistada enunció dicha escolaridad de sus hijos e hijas.

Independientemente de que la edad de los hijos e hijas incida en el hecho de que la mujer siga estudiando, también es interesante saber cuál es la apreciación de los hijos e hijas con respecto a que la madre esté en la universidad. Los resultados de las entrevistas son muy alentadores al respecto, ya que en la mayoría de los casos (salvo uno del que se hablará más adelante), la aceptación de los hijos del rol

estudiantil de la madre es significativa. Ante la pregunta de la opinión que tienen sus hijos e hijas al respecto de su condición estudiantil, nuestras mujeres comentan:

Pues abiertamente no me dicen nada, pero creo que están muy a gusto, yo creo que hasta cierto punto como un orgullo. (3)

Otro comentario muestra acciones de apoyo económico:

Bueno, mis hijos me apoyan, este, mi hijo me da 100 pesos a la semana...con el fin de que yo deje de trabajar y me dedique a estudiar, y mi hija también cuando la veo me da 3000, 4000, inclusive hasta 6000 pesos me llega a dar, me dice compra lo que tu quieras, pero yo infiero que es para libros.(5)

El hecho de que la madre esté estudiando permite que, en ocasiones, los hijos formen relaciones diferentes a las filiales, y que toman forma en el plano académico:

Pues sí, le agrada (que esté estudiando la universidad), luego me dice que le ayude, sabe que tengo algún conocimiento para ayudarle en sus tareas y todo eso (su hijo estudia el bachillerato). (7)

En general, las entrevistas muestran que los y las hijas de nuestras mujeres apoyan el hecho de que sus madres estén en la universidad. Esto no sólo se muestra con testimonios como “se sienten orgullosos”, o “me apoyan”, o en el plano de la ayuda económica –visto ya en un caso anterior- sino también en el plano de contribución a las tareas del hogar:

Por ejemplo, a Marx le tocó lavar los trastes aunque haya llegado de trabajar (1)

De cualquier forma, la apreciación generalizada es que los hijos e hijas de nuestras mujeres se sienten contentos, o por lo menos manifiestan conformidad.

Sólo una de las entrevistadas, con tres hijos varones de 19, 17 y 10 años, comenta que su nuevo rol de estudiante le ha causado problemas con el hijo mayor:

...lo que he notado es que al más grande no le gusta que yo estudie, porque piensa que no voy a la escuela. Es muy celoso, no le agrada la idea”. El celo

del hijo mayor sale a relucir en otra parte de la entrevista: ...le digo *¡ay Oscar! cómo crees que se van a fijar en tu mamá, todos son muchachos de 18, 20 años, te imaginas con una de 36, pueden ser hasta mis hijos...pero como que no lo entiende: es que mi papá se queda solo, nadie nos sirve...*(6)

Dejando fuera este último testimonio, cuestionar a nuestras mujeres sobre la “valoración” de sus hijos con respecto a su rol de estudiante universitario resultó un momento conmovedor para ellas. El semblante de sus caras cambió, y la comunicación no verbal –gestos, movimientos, actitudes- denotaba alegría de hablar al respecto. Si esto fuera establecido como un indicador, me atrevería a decir que, en la mayoría de los casos aquí analizados, los hijos y las hijas de estas mujeres se convierten en un elemento motivador de su condición de estudiante.

REPLANTEANDO LOS ROLES

La decisión de matricularse en la universidad -además de una decisión derivada o no de la valoración familiar, o de los *propios* deseos o expectativas de la vida, o del *permiso* o aceptación del cónyuge, y del estímulo que dan los hijos e hijas-, sugiere y activa un replanteamiento de los roles, que deriva cambios en la dinámica familiar. Este es un hecho que se observa en cada una de las entrevistas que se hicieron. Algunas de nuestras entrevistadas dicen al respecto:

...cuando ven que estoy en exámenes, o así con muchas cosas, sí me llegan a ayudar [se refiere a su esposo e hijos]...hacen algo. (2)

...mamá trabaja, papá trabaja, aquí no hay una persona que ayude en casa, entonces hay que entrarle (se refiere a los quehaceres del hogar). (1)

Comentarios como los anteriores, presentes en mayor o menor medida en las entrevistas, indican que retomar el rol de estudiante, alguna vez interrumpido o no iniciado por motivos diversos -entre los cuales destaca el matrimonio y/o el nacimiento de los hijos o las hijas-, supone cambios en la dinámica familiar que conviene tener en cuenta, sobre todo porque estos cambios incidirán en la forma en que estas mujeres asumen el rol de estudiantes.

Para saber un poco más acerca de las formas en que cambian las dinámicas familiares, tendríamos que establecer el tipo de actividades propias del entorno familiar y la responsabilidad que tiene en su realización la mujer madura, siempre pensadas en el entorno de una familia nuclear.⁹⁵

Con ese fin se ha elaborado una tipología de los roles de la mujer madura. La idea de armar una tipología obedece al interés de crear modelos o tipos ideales⁹⁶ de roles, que podamos usar como puntos de referencia para ubicar a nuestras mujeres entrevistadas con respecto a las actividades propias de sus roles de esposas, madres, amas de casa y estudiantes universitarias.

⁹⁵ Cabe aclarar que a partir de este momento, y para efectos de este trabajo, al referirme a familia me refiero a la familia nuclear, formada por cónyuges masculino y femenino e hijos y/o hijas. El concepto de familia se ha ido modificando con el paso del tiempo, ofreciendo una gama de posibilidades dentro de las cuáles se observan familias nucleares cuyos cónyuges son del mismo sexo, o familias nucleares monoparentales.

⁹⁶ El concepto de “tipo ideal” es retomado de Weber, Max (2000). *Economía y sociedad*. México, FCE., y se refiere a la definición de modelos o arquetipos puros, inexistentes en la realidad.

Tipología de la mujer madura universitaria

Actividades asociadas al rol	TIPO 1 TRADICIONAL	TIPO 2 INTERMEDIO	TIPO 3 MODERNIZADA
ROL Ama de casa <ul style="list-style-type: none"> • Cocina • Lava ropa • Plancha • Hace las compras • Tiende camas • Sacude • Lava trastes • Barre • Trapea • Otros 	Se hace cargo de todas las tareas del hogar. Este tipo de ama de casa tiene la convicción de que es su responsabilidad exclusiva el cuidado de la casa.	Se hace cargo de la mayoría de las tareas, sin embargo de manera ocasional alguno de los miembros de la familia realiza alguna de las actividades listadas, pero en calidad de "ayuda" a la ama de casa. Sabe que necesita ser apoyada en situaciones especiales.	Comparte equitativamente la responsabilidad de tareas. Este tipo de ama de casa sabe que todos los miembros de la familia deben involucrarse en el cuidado del hogar.
ROL Esposa <ul style="list-style-type: none"> • Consenso gastos • Consenso actividades personales • Convivencia cónyuge • Alimenta cónyuge 	Alta dependencia y subordinación al esposo. No existe negociación. Escaso apoyo a sus estudios	Mediana dependencia y subordinación al cónyuge. Existencia de negociación. Apoyo limitado a sus estudios	Independencia en la toma de decisiones. Relaciones de negociación y apoyo mutuo. Apoyo total a los estudios
ROL Madre <ul style="list-style-type: none"> • Educa hijos • Hace tarea con hijos • Transporta escuela • Lleva al doctor • Juntas y festivales • Alimenta a hijos 	Se hace cargo total de las diversas tareas y responsabilidades con los hijos (educación, salud, alimentación).	Se hace cargo de la mayoría de las tareas y responsabilidades con los hijos. El cónyuge se hace cargo de algunas actividades como el transporte o las tareas escolares.	Comparte equitativamente con su cónyuge las tareas y responsabilidades de la crianza y la educación de los hijos.
ROL Estudiante <ul style="list-style-type: none"> • Grado de compromiso • Horarios de estudio • Relaciones con sus compañeros • Participación en clase • Cumplimiento tareas 	Grandes dificultades para cumplir exigencias escolares por saturación de tareas familiares	Dificultades medias para cumplir exigencias escolares debido a que recibe cierta ayuda de la familia para enfrentar las tareas familiares.	Pocas dificultades para cumplir exigencias escolares debido a que comparte las tareas familiares de manera equitativa con los miembros de la familia.
Complementariedad	Baja	Media	Alta

Esta tipología contempla sólo a las mujeres casadas, ya que todas las entrevistadas permanecen en ese estado civil. Sin embargo, la tipología puede complejizarse aún más si se subdivide en otras categorías para el estado civil, agregando a la de

casada las de soltera, divorciada o viuda, o si las mujeres son económicamente activas o están insertadas en el mercado laboral.

Como se puede observar, he intentado hacer un listado de las diversas actividades asociadas a cada uno de los roles:

1. Mujer madura tradicional.
2. Mujer madura en transición (intermedia).
3. Mujer madura modernizada.

A cada uno de estos “tipos ideales” de mujer madura le corresponderían ciertas formas de acción que permitirían operar en la realidad cotidiana. La regularidad de estas formas de acción permitirían la institucionalización de las mismas, y la inserción en un nuevo rol –en este caso el de estudiante- modificaría las formas de accionar en la realidad cotidiana, que al principio crearían resistencias, pero que terminarían por abrirse paso en la interacción social: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas⁹⁷ por tipos de actores”.⁹⁸

Para entender la tipología propuesta, es necesario definir las formas de pensamiento y acción que corresponden a cada uno de los “tipos ideales” de mujer madura. Me parece conveniente presentar una interpretación de las mismas, no en el orden anteriormente descrito, sino empezando por los dos “tipos ideales” de *mujer madura tradicional (MMT)*, y de *mujer madura modernizada (MMM)*, ya que éstos guardan en un grado mayor la característica de ser tipos ideales según el planteamiento de Weber, es decir, difícilmente encontrados en su forma “pura” en la realidad mexicana

⁹⁷ Acciones habitualizadas significan actos o actividades que se repiten con frecuencia, y que establecen pautas de comportamiento aceptadas en un entorno social.

⁹⁸ Berger, P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. P. 76.

de albores del siglo XXI.⁹⁹ Por último, presentaré el tipo al que llamo *mujer madura en transición (MMTR)*, por ser éste un tipo mucho más dinámico.

MUJER MADURA TRADICIONAL (MMT)

Si tuviera que hacer una descripción coloquial de cómo es la mujer madura tradicional en el contexto mexicano de principios del siglo XXI, la caracterización la haría en los siguientes términos:

La mujer madura tradicional piensa que su papel en la sociedad es el de servicio a los otros. Aprendió que el destino de la mujer en la sociedad es preocuparse y ocuparse de los demás: primero de su familia de origen, luego de su familia nuclear. Para la mujer madura tradicional, la familia lo es todo en la vida, y sus acciones en la cotidianidad están encaminadas a satisfacer las necesidades de los otros antes que las propias. Asume que las labores del hogar son su exclusiva responsabilidad, así como la crianza de los hijos. No se siente cómoda tomando decisiones en el ámbito de lo público, es decir, fuera del hogar, ni tampoco en lo relacionado a lo familiar, por lo que tiene una alta dependencia a la opinión de su cónyuge. Generalmente él es quien toma las decisiones en lo que tiene que ver con el ámbito de lo público, y de lo que se relaciona con el hogar y los hijos. Si ahora nuestra mujer puede estudiar es porque antes pidió la opinión del cónyuge y éste accedió, aunque aprovecha cualquier oportunidad para hacer ver que no está del todo de acuerdo. Esta mujer esperó a que los hijos e hijas estuvieran grandes para estudiar debido a que le parece incorrecto dejar a los niños al cuidado de otros, o bien porque su cónyuge jamás permitiría que dejase a los niños en manos de otros u otras. La forma en que se organiza para poder estudiar es cumpliendo primero con sus obligaciones de ama de casa, madre y esposa, para luego cumplir con sus obligaciones de estudiante, las cuáles generalmente realiza en horarios difíciles (como por ejemplo en las noches y hasta la madrugada) para no romper con las rutinas familiares. Por regla general

⁹⁹ La explicación del nombre que he dado a cada uno de estos dos tipos ideales tiene que ver con la idea de tradición y modernidad que se logra identificar en el imaginario popular mexicano, y que será explicitado en la caracterización de las acciones de cada uno de estos dos tipos, dados más adelante, dentro de este análisis.

asume las críticas de su cónyuge con respecto a su interés en el estudio, y trata de justificar estas críticas racionalizando las actitudes de su pareja. Los hijos e hijas, al igual que el cónyuge, se desentienden del cuidado del hogar, dejando toda la carga a la madre.

MUJER MADURA MODERNIZADA (MMM)

La mujer madura moderna es el arquetipo de la mujer independiente. Este tipo de mujer no está de acuerdo con la idea de que ha nacido para servir, y actúa en consecuencia. Ejemplo de esto es que asume que la responsabilidad del mantenimiento del hogar es responsabilidad de quienes viven en él, entonces procura cumplir su parte y hacer que los otros cumplan con las suyas. Se caracteriza por plantear las actividades cotidianas del hogar como tarea de todos, asegurando así que los miembros de la familia tengan un nivel de involucramiento equitativo en las tareas. Esta organización familiar permite a este tipo de mujer tener tiempo suficiente para dedicarse a sus actividades como estudiante.

Suele pedir la opinión de su cónyuge e hijos e hijas en las decisiones que va a tomar, pero eso no la compromete a optar por una acción específica, aunque trata de evaluar la pertinencia de las opiniones de su familia. Es una mujer con un alto sentido de la individualidad, generalmente cuestionadora del orden social, sobre todo con respecto al papel que se ha asignado a las mujeres.

Esta mujer procura educar a sus hijos compartiendo la responsabilidad con su cónyuge. Hace un uso casi nulo de redes familiares para ayudar en la crianza de los hijos porque sabe que la responsabilidad es de los padres y madres. A razón de lo cual procuró o procura llevar a sus hijos e hijas a donde vayan ella o su cónyuge.

Para esta mujer, estudiar la universidad significa desarrollarse en el plano individual. Sabedora de que como ser humano puede aspirar a una vida mejor, le parece que la universidad le puede brindar la oportunidad de probar sus capacidades y de crecer

como individuo. No estudia con la idea de sólo obtener un título –aunque es evidente que es una de sus metas-, sino de poder trabajar en el ámbito de su interés, y de cierta manera probarse a sí misma que es capaz de destacar en ámbitos diferentes al hogar.

MUJER MADURA EN TRANSICIÓN (MMTR)

La mujer madura en transición, como su nombre lo indica, no se adscribe a ninguno de los extremos. Este tipo de mujer sabe que uno de los papeles de la mujer es servir a los demás, pero que eso no lo es todo en la vida, e incluso cuestiona esta situación, aunque no deja de actuar con base en ella. De ahí que su postura no se encuentre fija. En algunos momentos tiende a ser una mujer moderna, pero en otros sigue anclada a la tradición. Por ejemplo, este tipo de mujer reconoce que aunque la responsabilidad del mantenimiento del hogar es suya, puede solicitar ayuda en el momento que la necesite sin que esto le cause conflicto emocional. Sabe pues que su vocación de servicio tiene un límite, sobre todo ahora que está estudiando la universidad. Esto no significa que pedirá ayuda a su familia con regularidad, ya que asume que es una “súper-mujer” que puede con el paquete de ser ama de casa, madre, esposa y estudiante de tiempo completo. Este sentimiento le causa orgullo, ya que la dota de cierto poder, pero no de empoderamiento,¹⁰⁰ hablando en términos de la teoría feminista. La opinión de su cónyuge aún permea la toma de decisiones de este tipo de mujer, pero se vale de la negociación para poder obtener lo que quiere, aunque generalmente observando algunas condicionantes. Por ejemplo, puede negociar exitosamente el privilegio de salir a estudiar la universidad, pero asume algunas condiciones para ello, como no convivir excesivamente con sus compañeros de la escuela, o hacer los trabajos en equipo en la propia casa. Cumpliendo esta serie de condicionantes, esta mujer goza de una libertad de acción, que aunque no muy grande, sabe capitalizar. Por lo general sus hijos e hijas la “ayudan” en algunas actividades de la casa, y la impulsan a que siga estudiando.

¹⁰⁰ Traducción de la palabra *empowerment*, que no termina de gustar, incluso en los círculos feministas. El empoderamiento implica la capacidad de tomar las riendas de la propia vida, lo que se traduce en la capacidad de tomar decisiones, de negociar, y de ser independiente y autónoma, tanto en lo económico, como en lo emocional, pero sobre todo en lo político.

Esta mujer pudo haber dejado a sus hijos e hijas a cargo de familiares, niñeras o guarderías para seguir estudiando, y aunque esta situación la incomodaba e incomodaba a su cónyuge, supo sobrellevar la situación sin mayores grados de culpabilidad. Evidentemente, contó y cuenta con una red de apoyo, que generalmente son las mujeres de su familia (madre, hermanas, primas, etcétera.), y en algunos casos también las mujeres de la familia de su cónyuge (suegra, cuñadas). La forma en que se organiza para cumplir con sus obligaciones de estudiante universitaria es sirviéndose del apoyo de sus hijos, hijas y familiares directos. El último en esta red de ayuda es el cónyuge, pero no por eso deja de solicitar su apoyo cuando los demás apoyos no están disponibles. Utiliza argumentos para demostrar a su cónyuge que retomar los estudios es una buena inversión para la familia, y que son necesarios algunos sacrificios para lograrlo. Se maneja con relativa autonomía. La subordinación al marido se encuentra desdibujada.

IMBRICACIONES DE UNA TIPOLOGÍA: LOS DIFERENTES GRADOS DE COMPLEMENTARIEDAD ENTRE ROLES

Una vez que se han caracterizado los tipos ideales de mujer madura y sus actividades, así como el grado de responsabilidad que tiene en las mismas, en la siguiente parte de este análisis se ha propuesto hacer visible la complementariedad entre los diferentes roles de estos tipos de mujer madura. Para efectos de este trabajo, defino complementariedad como *el grado de articulación –capacidad de convivencia sin que esto signifique la anulación o inoperatividad de uno u otro rol- que se da entre roles.*

Los roles cotidianos y el estudiantil contienen acciones que deben ser operadas en tiempos y espacios definidos. Estos tiempos, más que los espacios, tienen que ser calculados sobre la base de que ninguno de los roles anule a los otros. En este sentido, los diferentes tipos de complementariedad están asociados al grado de responsabilidad de la mujer en las tareas propias del rol. De los cuatro roles analizados, los tres cotidianos poseen la característica de tener más compatibilidad

entre ellos, en cuanto que se realizan en el hogar,¹⁰¹ y el cuarto rol, el estudiantil, obedece a un perfil más general e inamovible. Por ejemplo, como ama de casa se puede tener libertad para lavar ropa a cualquier hora del día, pero como estudiante, se tiene que asistir a clases a una hora determinada. Así, entendemos a los roles cotidianos de la mujer madura como acciones que pueden ser aplicadas en tiempos indefinidos, y al rol estudiantil como acciones que pueden ser aplicadas en tiempos definidos.

Si bien existe una mayor libertad en cuanto a los tiempos para jugar los roles cotidianos de la mujer madura, también deben ser modificados en función del rol estudiantil, mucho más rígido en el cumplimiento de sus tareas: quizá haya que cambiar, por ejemplo, la hora de la comida, si el horario estudiantil de la madre modifica su estancia en casa. La rigurosidad –una vez que cada alumno o alumna ha elegido sus cargas escolares- en los tiempos del rol estudiantil, y en sus productos (tareas, exposiciones, lecturas, etcétera.) es diferente de la laxitud en los tiempos de los roles de esposa, madre y ama de casa, sobre todo de éste último, que parece destacarse más en la vida de nuestras mujeres.

Por lo tanto, *si existe posibilidad de reacomodar las actividades asociadas al rol de esposa, madre y ama de casa en función del cumplimiento cabal de las actividades asociadas al rol de estudiante*, diremos que la complementariedad de roles es alta. *Si existe un reacomodo parcial en las actividades cotidianas de la mujer, y que también implica un reacomodo en las actividades del rol estudiantil*, diremos que la complementariedad es media. *Si existe un reacomodo casi nulo en las actividades asociadas a los roles cotidianos de la mujer, con un alto reacomodo de las actividades estudiantiles*, se establece una baja complementariedad de roles.

El análisis de complementariedad permite establecer que los tipos de mujer madura en transición y mujer adulta modernizada son los tipos que mejor se ajustan al perfil

¹⁰¹ Vale la pena hacer la acotación de que los roles cotidianos, específicamente en este análisis, están acotados al ámbito del hogar, y salen de toda actividad ejercida por el rol estudiantil, el cual se juega en el ámbito de la universidad.

de mujer madura estudiantil, por ser tipos donde la mujer asume que puede delegar ciertas acciones propias de sus roles cotidianos a otros miembros de la familia o a otras figuras no familiares.

LA VIDA ESTUDIANTIL DE LA MUJER MADURA UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD

Volvamos por un momento al capítulo III de este trabajo, donde hablo de las obligaciones que tiene que cumplir cada estudiante matriculado en la UAM Azcapotzalco. En ese capítulo se hace referencia al perfil del alumno universitario. Este perfil, recordaremos, se establece con independencia del estado civil, el sexo o la edad. Así, nos encontramos con que las exigencias son las mismas para cada alumno o alumna.

Analizaremos el comportamiento de nuestros tipos de mujeres con respecto a las obligaciones que como estudiantes les tocan observar.

Las actividades propias del rol de estudiante universitario no son flexibles, en el sentido de que se aplican a cada estudiante sin distinción de sus características personales, en las que se incluyen estado civil, sexo y edad. Aquí integraremos la cuestión de la maternidad, ya que nuestras mujeres maduras son todas madres de familia.

¿Qué sucede con nuestras mujeres en el ámbito universitario? ¿cómo viven su tránsito por la universidad?

Una vez admitido, el estudiante de la UAM-A tiene que ceñirse a ciertos horarios para tomar sus clases. En cada una de esas clases, los estudiantes están bajo la tutela o asesoría de un profesor o profesora que a su vez opera con sus propias reglas. Al principio de cada trimestre se establece la forma en que cada docente evaluará el

curso: cuantos exámenes, cuantos trabajos, en que tiempo se aplican o entregan respectivamente, las cargas de lectura para cada clase, entre otras actividades.

RELACIONES DOCENTE-ALUMNA Y TRABAJO ESCOLAR

Las entrevistas nos dicen que no existe una diferenciación entre las características de cada estudiante y las actividades que les toca cumplir. Por ejemplo, en las entrevistas sale a relucir el hecho de que los profesores en lo general no hacen ninguna distinción al respecto:

Creo que el trato es igual, yo creo que ellos ven en bloque a todos, ven el conjunto de estudiantes, nada más, y como estudiantes nos tratan igual, nos exigen...no puede llegar uno con el pretexto, *oiga fíjese que no pude porque tuve que ir a fuerza a una reunión familiar o alguna cosa de ese tipo, y no pude hacer el trabajo...no, no, o sea, ahí es parejo, entregaste el trabajo o no lo entregaste...(2)*

...Hay de maestros a maestros. Hay algunos maestros, pocos, que piensan que como somos mujeres y mayores, pues dicen que qué hacemos aquí. Pero hay otros que al contrario, te impulsan más... cuando están hablando, dando su clase...fijan más la vista en uno, y no sé si será porque participa uno más...en lo personal participo mucho en todas las clases...(1)

Yo creo que los maestros no se fijan en la edad para impartir sus clases...para ellos todos ahí somos alumnos...nunca he sentido un trato diferente en las clases...pero quizá sí, en el trato personal(7)

No, no me tratan diferente, me tratan igual que a todos (5)

El haber dejado de estudiar por cierto tiempo sugiere que la incorporación al ámbito escolar universitario no es fácil. Al cuestionarle a una entrevistada sobre cómo siente el trabajo escolar la respuesta fue:

Pesado, pesado. Porque en la UAM pues yo creo que para todas las clases ya debimos haber leído lo que se va a dar en las clases, entonces es mucha lectura, es demasiado, son 4 o 5 materias que llevamos al trimestre...(1)

Se hace pesado...a lo mejor no es la misma memoria que se tiene a los 20 años...es que es la edad...a veces si tenemos ese tipo de problemas que no necesariamente tiene que ver con que no se tenga capacidad (de estudio), sino que uno está embebida en otras cosas...no nada más es la escuela...se tiene una que repartir (2).

Para mí lo pesado es el trabajo en equipo, pues no tengo tiempo de reunirme. A veces me da pena con los compañeros, pero trato de cooperar con otras cosas, como sacar información de Internet, o con cosas como los materiales...(8)

Muy pesado, de hecho cualquier ingeniería es pesada, cada carrera tiene sus complejidades, pero las ingenierías se cuecen aparte, y para una persona que tiene tantas cosas que hacer, y después de 18 años de no estudiar...créeme que a veces me he sentido con ganas de desertar (3)

Otra particularidad de la actividad estudiantil de estas mujeres son los horarios que utilizan para realizar las tareas de la universidad:

Yo de plano prefiero hacer las tareas en la noche, despuesito de las 11 o 12. A esa hora ya no hay mucho ruido ni mucha actividad en la casa...como quien dice, me puedo concentrar mejor, y ya siento que cumplí con mis obligaciones en la casa...(7)

Si no tengo que realizar una actividad en especial, por las noches (hace las tareas), ya que terminé con todo, me dedico más a lo mío...(2)

...de hecho yo me tengo que levantar en la madrugada para hacer mis trabajos escolares o leer, estudiar y eso, lo tengo que hacer de las 4 de la mañana a las 6 que me voy (a la escuela)...(6)

Cada una de ellas vive de manera diferenciada su paso por la universidad, pero aún así podemos establecer algunos rasgos comunes:

- Las mujeres entrevistadas adecuan las actividades de los roles cotidianos a las necesidades de tiempo que les exige la actividad estudiantil.

- La totalidad de las mujeres entrevistadas utiliza o ha utilizado horarios nocturnos para hacer sus tareas escolares. A diferencia de sus compañeros y compañeras más jóvenes, nuestras mujeres casi no utilizan el espacio universitario fuera de ir a tomar clases. Las entrevistas nos reportan un uso de la biblioteca sólo en casos de trabajo en equipo.

La preferencia en el uso nocturno del tiempo para hacer tareas escolares se debe más que nada a la necesidad de atender a la familia. Un aspecto interesante es el hecho de que a nuestras entrevistadas les parece mejor estrategia “acostar” a la familia (esperar a que todos estén en cama) para ponerse a trabajar en las labores escolares. Los horarios que utilizan para tal fin van de las 11 de la noche a las 3 de la mañana. Una de nuestras entrevistadas reporta que a veces invierte los tiempos, levantándose a las 4 de la madrugada, y trabajando en sus tareas escolares hasta las 6 de la mañana.

- Lo que las entrevistas nos dicen acerca de las cargas de trabajo estudiantil (lecturas, tareas, trabajos) es que son consideradas “pesadas” (fue el adjetivo mayormente usado por nuestras mujeres). Algunas mujeres nos dicen las razones de este sentir: *las lecturas son muchas, cada maestro pide trabajos como si su materia fuera la única, la memoria ya no es la misma y los conocimientos no se “fijan” de la misma forma que cuando eres joven*, y en todos los casos, reportan una *falta de tiempo* para realizar las actividades estudiantiles con menos presión.

Llama la atención el hecho de que el factor común que permea estas generalidades es la *falta de tiempo*. Por *falta de tiempo* estas mujeres no diseñan sus horarios de manera regular, por *falta de tiempo* hacen sus tareas en horarios nocturnos, por *falta de tiempo* la presión de la actividad estudiantil es mayor, lo que les provoca el sentimiento de que ser estudiante es *pesado*.

RELACIONES CON LOS PARES

La forma en la que nuestras mujeres se relacionan con sus compañeros estudiantes es especial por la diferencia de edades. Por ejemplo, algunas mujeres logran *incorporar* a sus compañeros en su dinámica personal:

Si hay alguna actividad en equipo, pues procuro que en mi casa...los invito y son bien gentes, van todos en bola a la casa...les hago de comer y estamos haciendo el trabajo al mismo tiempo...no importa mucho el tiempo, yo les brindo mi casa para hacerlo... (8)

Una explicación que se puede dar a esta situación es que se trata de una estrategia para poder “combinar” las actividades de los roles cotidianos con el estudiantil. En casa se puede trabajar una actividad en equipo mientras se realizan actividades propias del entorno hogareño.

Sin embargo, parece ser que va más allá que el sólo desarrollo de una estrategia para capitalizar los tiempos. Algunas mujeres nos reportaron haber establecido una relación de liderazgo moral con sus pares:

...en muchas ocasiones siento como que me ven como líder en el equipo, si, si, si, desde que iniciamos la carrera, como que me tocaba o me toca organizarlos, sigo siendo mamá...(3)

El poder de convocatoria y de organización que se ejerce en algunos momentos de convivencia estudiantil coloca a nuestras mujeres en posiciones distintas dentro del grupo de pares. Sin embargo, no se estableció como la generalidad. Lo que sí fue frecuente escuchar fue una falta de tiempo para convivir con los compañeros de la universidad:

Casi no convivo mucho...como llego directamente a la clase y así como termina me voy a la siguiente, es muy raro (que tenga tiempo para convivir), salvo que tenga que hacer trabajo en equipo es cuando tengo que convivir con ellos...ahora sí que forzoso (4)

Frecuentemente no, porque casi siempre ando corriendo, entonces no tengo tiempo para compartir con ellos (6)

Tengo muchas cosas que hacer, además de la escuela, por obvias razones como la casa y mi marido...pero prefiero a convivir hacer cosas para mi familia (8)

En cuanto al trato que reciben de sus pares, en todos los casos, al cuestionar si se sentía un trato diferente por parte de los compañeros y compañeras estudiantes por ser mayor en edad, nuestras entrevistadas reportan que ellas son tratadas como una compañera más. Este fenómeno, que pareciera conferir a estas mujeres una “mimetización” con sus compañeros produce estados emocionales positivos: “es agradable para uno”, “yo me he sentido muy bien”, “me llevo bien con ellos”, “me tratan como a una compañera más”. La convivencia con el grupo de pares, aunque muy poco frecuente por cuestiones de tiempo, es una situación que permite a la mujer madura no sentirse fuera de lugar en la universidad.

La “mimetización” de estas mujeres con los otros estudiantes universitarios supone algo más que la posibilidad de sentirse joven otra vez. Los aprendizajes que pueden ser construidos durante el tránsito por la universidad no tienen que ver únicamente con los contenidos propios de las diferentes materias, o con un currículum específico. El estudiante también construye aprendizajes en la convivencia con los pares. Aprende a trabajar en equipo, a organizarse. Convivir con los pares le permite contar con interlocutores con los cuales comentar las lecturas que ha realizado, los conocimientos nuevos que se van hilando.

Aunque las palabras analizadas anteriormente sugieren que la convivencia entre pares no es tan frecuente, nuestras mujeres disfrutan esta convivencia y la interacción social que establecen con sus compañeros y compañeras, y este hecho indudablemente las ayuda a que su tránsito por la universidad sea más cómodo. Sólo en uno de los casos una de nuestras entrevistadas dijo tener muy poca interacción con sus pares debido a “su carácter”, poco dado a la relación social,

CAMBIOS EN LAS RELACIONES FAMILIARES: UNA NUEVA FORMA DE REPLANTEAR EL MUNDO FAMILIAR DE LA MUJER MADURA UNIVERSITARIA

Las formas en las que nuestras mujeres se apropian y operan su rol de estudiantes universitarias son variadas. El mayor o menor desempeño de este rol depende de los apoyos que se puedan recibir de las familias nucleares, y en ocasiones de las familias de origen.

La adquisición del rol de estudiante plantea una reestructuración de las actividades cotidianas del núcleo familiar. Estos cambios en las actividades cotidianas familiares generan situaciones de desequilibrio y de tensión al interior de los círculos familiares de nuestras entrevistadas. Las respuestas a este desequilibrio fueron variadas, presentándose en mayor medida con el cónyuge. Un ejemplo de ello:

Él se ha alejado...se ha alejado en el aspecto familiar, de compañerismo, por decir, si yo tengo alguna reunión con los muchachos de la universidad y yo le participo la invitación, él no acepta y tengo que ir sola...(5)

...mi marido siempre ha sido muy celoso...tal vez haya un poco de inseguridad pensando que pueda encontrar a otra persona...que en un momento dado me llamara la atención...de repente si ha habido momentos en los que me reclama que si conocí a alguien, que si saludé...(2)

De repente si noto que le afecta que yo estudie...siento como que él se siente inferior que yo, y como él no tiene ni la primaria...pero pues no (4)

También, en uno de los casos, la entrevistada nos dijo que entrar a la universidad generó una reacción negativa en uno de sus hijos:

He notado que al más grande no le gusta que estudie, porque piensa que no voy a la escuela, es muy celoso...no sé qué, pero sí tengo conflictos con él nada más (3)

El desequilibrio que causa la adquisición de rol estudiantil provoca reacciones incluso en las familias de origen o incluso en la familia política de estas mujeres:

...se les hace imposible que a mi edad esté estudiando, incluso hay una cuñada, hay veces que me molesta, me dice *la viejita entre los jovencitos...*(5)

...siempre están sobre mí para que yo me desanime, cosas como *ya estás muy vieja, dejas mucho tiempo a los hijos solos, el marido se te va a ir con otra...* de hecho se me ha ido, pero yo creo que son las consecuencias...(6)

En este último testimonio, la entrevistada manifiesta claramente que la acción de su marido (de que “se le fue con otra”) no es producto tanto producto de la decisión del marido, sino una consecuencia de que ella este estudiando. Lo claro de este testimonio es ejemplo de cómo estas mujeres pueden estar enfrentando estas situaciones de crisis por medio de sentimientos de culpa.

No obstante lo expuesto, respecto a los desequilibrios hay que decir que en los otros seis casos se muestra una respuesta diferente, de mayor solidaridad de parte de las familias nucleares respecto al apoyo que se les da a estas mujeres. Esa parte se tratará con posterioridad.

El hecho de que nuestras mujeres modifiquen su actividad al interior del hogar también es fuente de desequilibrio familiar, debido al hecho de que ya no pueden “cumplir” con sus roles cotidianos como lo venían haciendo antes de matricularse en la universidad. La adquisición del rol estudiantil afecta tanto los tiempos que dedica la mujer a las actividades propias del ama de casa, como la regularidad con la que las realiza.

En cuanto a los grados de responsabilidad en las actividades cotidianas de nuestras mujeres, podemos decir que estos se han modificado en función de la intervención de los otros miembros de la familia nuclear. Algunas respuestas a la entrevista nos hablan de una reestructuración de las actividades sólo por parte de la mujer:

...más bien yo he tratado de no alterar las cosas...ahorita ya no me siento tan presionada, pero precisamente para no tener ningún problema ni nada, pues una tiene que sumar esfuerzos...Si yo tengo bien la casa yo puedo hacer lo que tu quieras, pero primero aquí...(3)

En otros casos, la mayoría de ellos, nuestras mujeres cuentan con el apoyo¹⁰² de la familia en las actividades cotidianas, aunque de manera diferenciada. Por ejemplo, una de nuestras entrevistadas nos dice con respecto a la reestructuración de actividades, refiriéndose a su cónyuge "Él me ayuda a lavar su ropa". En el caso de los hijos y las hijas, la reestructuración también tiene lugar:

...aquí no hay una persona que ayude en casa (refiriéndose a una persona ajena a la familia), entonces hay que entrarle y ahorita, por ejemplo, a Marx le tocó lavar los trastes aunque haya llegado de trabajar...todos tenemos un compromiso...(3)

Muy interesante por salirse de la generalidad, fue el testimonio de una mujer, cuyo esposo asumió la reestructuración de las actividades de manera más activa:

...cuando yo estaba estudiando en Iztapalapa, él me ayudaba a hacer la comida, que es lo más importante en la casa, y ahora me ayuda a llevar al niño a la escuela...(6)

La ayuda o apoyo brindado por el esposo en la cuestión de la comida se suspendió en cuanto esta mujer pudo hacer su cambio de unidad (de Iztapalapa a Azcapotzalco).

Las mujeres entrevistadas asumieron, de manera general, que las actividades propias de la casa eran su responsabilidad. El apoyo de sus familias es considerado como una actividad no sistemática.

Ingresar en la universidad modifica la regularidad y los tiempos de las actividades cotidianas de nuestras mujeres; una de las entrevistadas manifestó "...yo me acomodo de hacer los guisados de la semana en un día", otra más comentó:

¹⁰² En ese sentido, nuestras mujeres tienen ideas distintas sobre lo que "apoyo" significa. En general, se puede hablar de dos tipos de "apoyo": uno donde la mujer asume toda la carga del mantenimiento del hogar y su cónyuge, hijos e hijas realizan algunas actividades esporádicamente, y otro donde la mujer toma acuerdos con la familia, y existe una división de las tareas. Éste último tipo de apoyo me parece más una situación de democracia en el hogar. Sin embargo, se sigue viendo como un "apoyo" de la familia a la mujer.

...trato de hacer lo que es indispensable, pero si no puedo por alguna razón (escolar), pues ni modo, ya se barrerá otro día, o comes comida de fuera (comprada)...(8)

Dentro de las actividades cotidianas, además de las propias del ama de casa, están las actividades de convivencia y recreación con la familia. Este ámbito es uno de los más castigados dentro de los cambios o reestructuraciones de actividad de nuestras mujeres maduras, y tienden más a incidir en la relación conyugal. En este caso, algunos testimonios son muy ilustrativos:

...por ejemplo, antes íbamos al teatro, al cine, a diferentes lugares, pero ahora...como tengo que atender la casa, tengo que ir a la escuela, entonces ya no puedo yo ir a esos lugares...(5)

Otra más dice:

...antes salíamos los domingos (se refiere a la familia), pero ahora si tengo que trabajar (en algo de la escuela) pues ya no salimos (7)

En algunos casos, los hijos e hijas también se vieron afectados:

...cuando yo entré (a la universidad), ella (su hija más pequeña) todavía estaba en la primaria...ya no pude ir a recogerla...tuve que encargarle a uno de mis hijos que la llevara y de regreso tendría que venirse sola...algunas veces no pude asistir a sus juntas ...(2)

RESOLUCIÓN DE LOS DESEQUILIBRIOS

Las formas en que nuestras mujeres resuelven las situaciones de desequilibrio en la dinámica familiar son diversas. Se pudieron definir algunas de ellas:

Empoderamiento. Aunque existen varios debates sobre el término¹⁰³, para los efectos de esta tesis el empoderamiento definiría el ejercicio de la toma de decisiones personales y sus correspondientes acciones, independientemente de la opinión del cónyuge o la familia en general ante esa toma de decisiones.

El *empoderamiento* no es un recurso y/o actitud muy utilizada, y en los casos donde se hizo evidente, las mujeres lo califican o identifican de varias maneras, como *independencia*. Por ejemplo, en el uno de los casos analizados, la entrevistada nos dijo haber tomado la decisión de entrar a la universidad de manera unilateral, sin tomar parecer a los demás miembros de la familia:

...lo que pasa es que en la familia siempre hemos sido muy unidos, pero en las decisiones...nos hemos respetado las decisiones, hemos sido un poco independientes en nuestras decisiones...

Otra más también identifica este *empoderamiento* como independencia: "...esa decisión (de entrar a la universidad) fue mía, y ellos la aceptaron..."

En otro de los casos, el *empoderamiento* se identifica con la *imposición*:

...al principio mi esposo no estaba muy contento...sin embargo, pues tuve que imponerme, y dije ya es tiempo y no quiero que se me pasen más años, y que llegue al final de mi vida y no haya cumplido yo este anhelo...

Una generalidad en todos los casos donde el *empoderamiento* de la mujer se hace visible es el hecho de que las mujeres hablan de una situación de respeto a sus pensamientos y acciones, por parte de la familia nuclear, aunque en casos aislados

¹⁰³ Uno de estos debates plantea que el término *empowerment* deriva del término *power*: "Este último significa *poder*, pero también *fuerza*. Es por eso que reiteramos hasta el cansancio de quienes nos escuchan que sería bueno comenzar a reemplazar *empoderamiento* por *fortalecimiento* de las mujeres. Los términos en general no son nunca inocentes ni dejan de reflejar antecedentes y consecuentes. *Empoderarse* conlleva la idea de una apropiación del poder, de una participación en el poder. Y una se pregunta ¿qué poder? ¿el poder que ejercen quienes pueden hacer que otros y otras hagan lo que quieren quienes tienen ese poder? Es decir ¿del poder de dominación? ¿o, por el contrario, lo que se busca es la fortaleza para enfrentar ese poder de dominación?". Habichayn, H. *Bruckman y el empoderamiento de las mujeres*. Documento en línea, consultado en mayo de 2004. Disponible en www.rebelion.org/mujer/030520habichayn.htm

la reacción de la familia de origen fuera de cuestionamiento a sus actividades estudiantiles.

Negociación. La negociación fue un recurso utilizado para resolver situaciones de desequilibrio. La negociación implica la existencia de un diálogo y de la toma de acuerdos para reducir las tensiones a las que la familia se enfrenta.

De hecho, producto de estas negociaciones fue el hecho por el cuál algunas de nuestras mujeres evitaron entrar a la universidad a una edad más joven:

No me ponía de acuerdo con mi esposo si era conveniente irme y dejarlos solos (a sus hijos pequeños), o dejarlos en una guardería.

En otro caso, además de esperar a que los hijos e hijas crecieran, nuestra entrevistada tuvo que negociar con su pareja:

...cuando yo le dije que iba a hacer esto (ir a la universidad), me dijo *es que no vas a estar mucho en la casa...* bueno, pero tú no estás mucho (su marido es camarógrafo y viaja con mucha frecuencia)...*¿y a qué hora vas a estudiar?*, pues a ver, ese ya será cuento mío...

La negociación se vive más como un “pedir permiso”, un “tomar parecer del otro”. Nuestras mujeres lo viven también como un “tratar de convencer al otro” Esta forma de resolución se vive casi exclusivamente con el cónyuge, y en pocas ocasiones involucra a los hijos e hijas. El “pedir permiso”, “tomar parecer del otro” y “tratar de convencer al otro” son formas de disminuir la tensión que surge entre los miembros de la pareja ante la adquisición del rol estudiantil.

Redes de apoyo. Las redes de apoyo se dan entre la mujer y su familia de origen, o entre la mujer y otras figuras no familiares, como vecinos o miembros de su comunidad. Cabe aclarar que las figuras principales de estas redes son en su mayoría otras mujeres, pero encontramos en los testimonios algún apoyo proveniente de un hombre que no pertenecía al ámbito familiar:

...incluso también el entrenador (de béisbol de sus hijos, cuando eran pequeños) cooperó...

En el caso de esta mujer, existió una coordinación entre marido, hermana y entrenador, para que sus hijos adolescentes pudieran seguir sus actividades cotidianas sin mayor problema.

Pero en los otros casos, y donde se dio, las redes de ayuda provenían de la familia de origen:

...a mi hijo sí me lo cuidaban...yo ya pensaba no seguir estudiando, pero viendo que mis papas me apoyaron con el niño, tenía oportunidad de seguir estudiando...mi mamá lo cuidaba, y mi papá lo llevaba a la escuela y lo traía...

Las redes de apoyo también incluyen un soporte moral:

Están felices...mis papás, mis hermanos, toda mi familia, las amistades, los vecinos, mis amigos, todos me impulsan mucho.

También se detectó el apoyo económico de estas redes:

...tengo un hermano que sí me apoya, de repente si recibo algún apoyo en efectivo, si lo hace yo lo acepto y se lo agradezco.

El apoyo moral proviene también de los hijos e hijas. Una de nuestras mujeres está estudiando la carrera al mismo tiempo que su hijo, en la misma escuela. Su hijo, comenta, la apoya en sus tareas y viceversa. Otra de ellas manifiesta tener un apoyo económico de un hijo y de una hija, lo que le permite comprar sus libros y material de la escuela.

El uso de las redes de apoyo fue la estrategia más mencionada, 7 de 8 mujeres así lo reportaron.

Retomando un asunto mencionado con anterioridad, me parece importante hacer hincapié en la posibilidad de que estén planteándose, dentro de algunas familias tanto nucleares como extensas, una serie de acuerdos implícitos y explícitos, que permiten a nuestras mujeres descargar algunas responsabilidades y emplear el tiempo ganado en actividades ligadas a su rol estudiantil.

No violentar la dinámica familiar. En el plano de ser estudiante universitaria, el sacrificio personal fue la estrategia mayormente utilizada, pues existió el sentimiento generalizado de que estar estudiando no exentaba a nuestras mujeres de hacer sus actividades cotidianas.

Se habla de un sacrificio personal por la razón de que las cargas de trabajo estudiantil les impiden dormir bien, salir a pasear, convivir con sus familias. Los horarios de estas mujeres se hayan saturados, y la presión a la que se ven sometidas incide incluso en su nivel de aprendizaje escolar:

...cuando ya lo puedo hacer (estudiar) es generalmente en la noche, obviamente ya me siento cansada y mi rendimiento (escolar) no es el que yo quisiera...me cuesta trabajo mantener la atención...

...me siento más apresurada, con las actividades domésticas, y que muchas veces si tengo que este, tomar tiempo de la noche...aunque no duerma, y al otro día una amanece con una cara y un humor que bueno...

De alguna manera, la vida del estudiante universitario implica desvelos para estudiar y preparar exámenes. Sin embargo, la pesada combinación entre carga estudiantil y labores del hogar resulta a veces demasiada para nuestras mujeres, generando estrategias que interrumpen el tránsito por la universidad, pues algunas aplican bajas temporales o toman sólo la mitad de sus materias. Estas estrategias de “sobrevivencia” inciden en el tránsito por la universidad en el sentido de que alargan más el tiempo de terminación. Alguna de nuestras mujeres tuvo que pedir una prórroga, ya que se habían cumplido sus diez años reglamentarios para cursar la carrera, y a ella le faltan dos trimestres para terminar.

La información de las entrevistas no permite definir con claridad en qué medida las familias resuelven los cambios que genera la adquisición del rol estudiantil por parte de la esposa y madre. Para esto se tendría que hacer una serie de entrevistas a los cónyuges y los hijos e hijas de nuestras mujeres. Es uno de los vacíos que quedan pendientes.

SER MUJER MADURA ESTUDIANTE EN LA ACTUALIDAD: CÓMO INCIDE LA INSTITUCIÓN EN EL TRÁNSITO POR LA UNIVERSIDAD

El papel de la universidad como institución donde nuestras mujeres realizan sus actividades estudiantiles es clave para definir las diferentes formas de transitar a través de la educación superior. Así, las condiciones institucionales inciden en este tránsito: algunas condiciones institucionales de la universidad permiten un tránsito más fluido para estas mujeres, y otras inhiben u obstaculizan este mismo tránsito.

Las entrevistas permiten establecer un primer acercamiento –no se puede, en este trabajo, ahondar al respecto- hacia la definición de las condiciones institucionales que permiten un tránsito más fluido para nuestras mujeres:

- **Las condiciones de ingreso.** En este sentido, se puede decir que no existe una restricción en cuanto a la edad de ingreso, por lo que nuestras mujeres se ven beneficiadas al poder acceder a la universidad.
- **Las condiciones de la operación de los programas de estudio.** La oportunidad que brinda la institución para que cada alumno “arme” su trayecto formativo, decidiendo cuántas y cuáles materias toma por trimestre permite que nuestras mujeres puedan elaborar sus horarios escolares de manera que afecte lo menos posible la operación tanto de sus roles cotidianos como de su rol de estudiante.
- **Las condiciones de trato igualitario.** Todas las entrevistas coinciden en afirmar que el trato dado por maestros, compañeros, autoridades y otros trabajadores de la universidad no es diferenciado para estas mujeres. Las

condiciones de trato igualitario reportan una singularidad interesante, ya que tienen una incidencia positiva sólo de carácter emocional para nuestras mujeres, y se tornan en desventaja cuando de jugar el rol se trata.

Sin embargo, este análisis también permite hacer un primer bosquejo de otro tipo de condiciones institucionales que dificulta el tránsito de nuestras mujeres por la universidad:

- **La existencia de un periodo límite para cursar una carrera.** En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, el plazo máximo es de 10 años. Este tiempo puede parecer más que suficiente, pero en el caso de nuestras mujeres, que toman menos número de materias por trimestre, o que incluso causan bajas temporales en algunos momentos de tránsito debido a situaciones familiares, 10 años pudieran ser insuficientes. En uno de los casos, la mujer estaba cumpliendo sus 10 años y cursaba el noveno de los doce trimestres de su carrera.
- **Las condiciones de trato igualitario.** Como se mencionó con anterioridad, las condiciones de trato igualitario se convierten en desventaja cuando de entregar trabajos, cumplir horarios, preparar exposiciones en equipo y no causar baja por faltas a clase se trata. En otras palabras, hay una demanda de actividades a ser cumplidas independientemente de las características sociales y económicas de cada alumno y alumna.
- **Los turnos en los que operan los programas de estudio.** En el caso de la división de ciencias básicas e ingenierías, hay que asistir en la mañana a clases y en las tardes a laboratorio. Dos de nuestras mujeres estudian ingenierías, y tienen que permanecer en la escuela por más tiempo. En el caso de la división de ciencias sociales y humanidades, sólo existe en horario matutino, horario de mayor actividad para los roles cotidianos, El resto de nuestras entrevistadas estudia en esta división.

- **El uso de materiales para el estudio.** Como en cualquier institución educativa, existe la solicitud por parte de los docentes de compra de material bibliográfico y de otro tipo, en el caso de quienes usan laboratorio. Nuestras mujeres no siempre cuentan con los recursos para afrontar los gastos, y el presupuesto familiar absorbe el costo o se cuenta con apoyo económico esporádico por parte de familiares cercanos. Tres de nuestras mujeres tiene algún tipo de trabajo remunerado.

Capítulo VI. Conclusiones

INTRODUCCIÓN

El cierre de esta tesis demanda un capítulo de conclusiones, en el cuál me gustaría plantear dos apartados: el primero de ellos tiene como objetivo mostrar los hallazgos de todo lo aquí trabajado. El segundo apartado pretende ser una especie de cuestiones no abordadas, líneas de investigación que pueden complementar y ampliar la visión del fenómeno analizado en este trabajo escrito.

Quizá ya no me toque abrir estas líneas de investigación, pero sí me llevo la inquietud de seguir profundizando en la investigación del fenómeno que afortunadamente me tocó trabajar. Esto es un compromiso que adquirí con las mujeres que fueron el alma y corazón de este texto, pero también un interés personal, ya que este proceso de investigación me reportó muchos aprendizajes sobre el significado del ser mujer estudiante madura universitaria en los albores del siglo XXI.

SOBRE LOS LÍMITES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Cómo una primera experiencia de indagación, este trabajo tiene sus limitaciones. Una de ellas es que no se pueden establecer generalizaciones a partir del análisis de las interacciones e interpretaciones de un grupo tan reducido. En cierta forma, es comprensible que algunas de las entrevistadas desistieran de ser parte de este universo, toda vez que se trataba de indagar aspectos muy personales de la vida familiar.

Otra de las limitaciones se crea a partir de que sólo se observa el punto de vista de nuestras mujeres, dejando de lado la visión de sus familias. El criterio de investigar el punto de vista femenino del problema de los estudiantes adultos en la universidad

fue establecido aun conociendo que eso limitaría mucho un análisis global de la situación.

Una más de estas limitaciones es no haber encontrado estudios similares en el contexto mexicano. Sin embargo, hay estudios mexicanos que analizan a esta población desde otras aristas, como por ejemplo, estudios sobre el desempeño, escolar, sobre estrategias de estudio, sobre preferencias de estudio en ciertas áreas del conocimiento, etcétera.

A pesar de estas limitaciones, creo que lo expuesto en este trabajo permitirá hacer una reflexión sobre el regreso de las mujeres a la universidad, sobre cómo viven este hecho y sobre el valor que dan estas mujeres a la educación como parte de una experiencia a lo largo de la vida.

LO QUE NOS PERMITE SABER ESTA INVESTIGACIÓN

- Un primer hallazgo fue establecer con mayor claridad algunas de las razones por las que nuestras mujeres, a una edad madura, definían su interés por entrar a la universidad y cursar una carrera. Un dato sobresaliente, que ayuda a vislumbrar una respuesta, fue observar que nuestras entrevistadas establecieron su interés por estudiar la universidad, por lo menos para la mayoría de los casos, como producto de un deseo personal. Durante el análisis de las entrevistas se observa que la escolaridad de los padres y las madres no fue un factor de incidencia en la construcción del deseo personal de cursar una carrera universitaria, y a la vez, los referentes de algunas de estas mujeres sobre el valor de los estudios universitarios se construyeron a partir de la situación económica de la familia nuclear de origen.

La subjetividad, la manera de vivir la realidad y de operar en ella está estrechamente ligada por referentes sociales. La realidad no es una entidad

estática, sino que se encuentra estrechamente ligada a la forma en que miramos al mundo, y esta mirada siempre es un punto de vista subjetivo.

Si buscamos una relación directa entre la escolaridad paterna y materna y la valoración de la educación superior que tienen estas mujeres, podríamos establecer que esta relación se haya desdibujada. Pero no podemos sustraernos al hecho de que los procesos de socialización de estas mujeres permitieron construir concepciones de valoración positiva hacia la educación superior y su efecto en la vida personal. Posiblemente, en estos casos, la construcción de esta valoración positiva se dio en una interacción con otro,¹⁰⁴ en combinación con la otredad familiar, como podrían ser los grupos de pares.

Como factor evidente, lo que muestran estos datos es que en el caso de estas mujeres sí existe una movilidad social, una movilidad escolar al menos. Es decir: nuestras entrevistadas lograron sobrepasar, en mucho, los niveles de escolaridad de sus respectivos padres y madres. Probablemente, esta movilidad escolar esté asociada a una movilidad económica. Esto sería así si estas mujeres tuvieran una situación económica superior a la de sus padres en una edad equivalente.

- El papel que juega el cónyuge en el hecho de que la mujer esté estudiando una carrera universitaria no es un factor de gran peso, por lo menos en lo que a esta investigación respecta. Si lo fuera, en la mayoría de los casos nuestras mujeres no estarían cursando la educación superior: durante las entrevistas, se estableció que en la mayoría de los casos el cónyuge no comulgaba con la idea de que su compañera estuviera estudiando la universidad. Independientemente de las razones subjetivas que cada uno de los cónyuges pudiera tener sobre este aspecto, lo cierto es que esa postura no constituyó un obstáculo para que nuestras entrevistadas pudieran acceder a estudios de educación superior. Es decir, la investigación establece que en ningún caso la apreciación del cónyuge –

¹⁰⁴ Berger, P.L. y Luckmann, T. (1995). “La sociedad como realidad subjetiva”, en *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Pp. 164-227.

fuera positiva o negativa- fue contundente a la hora de tomar la decisión de matricularse en la universidad por parte de nuestras entrevistadas. Me parece que en ese sentido, vale la pena destacar que existe un respeto en la toma de decisiones al interior de la pareja: en las entrevistas se deja ver que a pesar de que la actitud del cónyuge no sea del todo positiva respecto a la decisión de seguir estudiando por parte de la mujer, lo cierto es que tampoco existe una resistencia ante tal hecho. Este fenómeno nos habla de un reconocimiento de los intereses y aspiraciones de la mujer, aún cuando no se esté del todo de acuerdo.

La situación no resulta banal, pues la experiencia de estas mujeres es un indicador de que las relaciones entre las parejas están cambiando, y que aunque nuestras mujeres sienten cierta incomodidad ante la reacción de sus parejas al hecho de que se encuentren estudiando una carrera, lo cierto es que no permiten que esa incomodidad sea un obstáculo para sus ambiciones en el terreno del desarrollo profesional.

Sin embargo, me parece que esta situación dista mucho de constituirse en una generalidad, toda vez que la estadística planteada en el capítulo II nos habla de que la relación entre matrícula femenina y masculina adulta en la universidad no está equilibrada.

En ese sentido, bien valdría la pena realizar un estudio en el ámbito nacional, sobre matrícula de edad adulta en el nivel universitario. No lo considero un asunto poco importante, ya que desde mi punto de vista, la constitución de un perfil profesional definido para la población de mujeres adultas en la universidad no sólo permite –con las reservas de cada caso- entender las implicaciones que para la vida cotidiana tiene el hecho de que las mujeres maduras regresen a la universidad, sino lo que esta experiencia reporta en los cambios en el nivel de vida de estas mujeres, que pudieran sugerir un mayor número de oportunidades de desarrollo, sin dejar de lado que la experiencia universitaria se constituye en

un “capital cultural”¹⁰⁵ valioso para el enriquecimiento de la trayectoria de vida de quien lo adquiere.

- En la mayoría de los casos, la valoración de los hijos e hijas ante el hecho de que la madre estudiase en la universidad fue positiva, en el sentido de que la madre hablaba de un “sentimiento” de aprobación, y en algunos casos de orgullo, ante el hecho de que estuviera estudiando la universidad. Esto es importante porque esta investigación da indicios que permiten suponer que las generaciones más jóvenes están convencidas que la educación no es una cuestión de edad. Ahora bien, vale la pena aclarar que la mayoría de los hijos e hijas de nuestras mujeres entrevistadas son mayores de edad, y que muy posiblemente la idea de una madre ausente de la familia no se relacione con una falta de atención a los roles tradicionales, sobre todo al de madre. Es un tema sobre el que me parece importante profundizar.
- El trabajo con la información de las entrevistas hizo surgir la necesidad de plantear una tipología de la mujer madura universitaria, con el fin de ubicar a nuestras mujeres con base en las actividades cotidianas que realizaban en relación con los roles analizados. Una vez diseñada la tipología, se analizaron los testimonios de las mujeres de manera global, a la luz de la misma. Lo anterior permitió concluir que nuestras mujeres no permanecen “encerradas” en la rigidez de los tipos ideales “de extremo”, lo que implicaría poca o nula movilidad, sino que permanecen en constante movimiento, “saltando” de un tipo a otro. Este movimiento es más intenso entre los tipos de mujer madura tradicional y mujer madura en transición, es decir, nuestras mujeres tienden a perfilarse como mujeres mayoritariamente en transición, medianamente tradicionales y muy poco modernizadas.

¹⁰⁵ Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica. Explorando la universidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 11-17.

El análisis de la “movilidad” dentro de los tipos ideales requirió posteriormente de un análisis más fino de los testimonios surgidos en las entrevistas, para poder hacer visible el fenómeno de complementariedad de roles. En ese sentido, el análisis permitió establecer que los niveles de complementariedad deseables (mediano y alto) operaban para las mujeres que se perfilaban como mujeres del tipo en transición y modernizada. De ahí que se concluya que hay una relación entre el grado de complementariedad de roles cotidianos y la concreción de un proyecto de vida que incluye asumir el rol de estudiante universitaria. Retomando el argumento que sitúa a las mujeres en espacios privados y a los hombres en espacios públicos, se puede establecer que, por lo menos en el caso de nuestras entrevistadas, la oportunidad de ingresar a la universidad, de hacerse visibles en un espacio público, está estrechamente ligada a la complementariedad de sus roles cotidianos. Esta complementariedad varía en la medida de que estas mujeres replantean su papel en la sociedad, sobre todo en el ámbito familiar. Y también tiene que ver con el grado de fortaleza en cuanto a toma de decisiones que tiene cada una de estas mujeres.

- Aún cuando las entrevistas dejaron ver que existía una preocupación por cumplir las tareas tradicionales del género femenino (ser madre y ama de casa, sobre todo), también se observó un interés marcado por la idea de realizar un proyecto personal, que involucra la idea de ser profesionalista universitaria. Este descubrimiento fue importante, pues nos da cuenta de que algunos sectores de mujeres están buscando un proyecto de vida diferente a quedarse en sus casas. Y no por que crean que quedarse en casa no sea valioso, sino por que están descubriendo nuevos espacios de interacción, espacios que pudieron ser vedados, en un momento dado, porque interaccionar en ellos implicaba un abandono, parcial o total, de los roles cotidianos de una mujer casada y con hijos (as).

Esta investigación reafirma la idea de que los polos opuestos, en este caso el ámbito público y el ámbito privado, definidos como campos de análisis en la teoría

feminista, son categorías desde donde se puede referenciar la acción individual, más nunca acotarla.¹⁰⁶ Esta nueva visión perfila a la mujer en un ir y venir dentro de los ámbitos público y privado, sin permanecer estática en uno de esos ámbitos: esta visión permite ver a la mujer como más involucrada en el ámbito de lo público, y compartiendo responsabilidades en el ámbito de lo privado.

Ahora bien, la complementariedad de roles es un aspecto importante, porque dependiendo de su nivel (alto, medio o bajo) el tránsito de nuestras mujeres por la universidad se ve afectado en mayor o menor grado. Los testimonios nos permiten mirar la manera tan diversa en que son jugados los diferentes roles (ama de casa, madre, esposa y estudiante) dependiendo del perfil o del tipo de mujer en el que cada entrevistada se ubique. Nuestras mujeres operan estrategias para generar distintos grados de complementariedad. En ese sentido, muchas de sus prácticas de negociación con los otros (sus familias) aún dejan sobre ellas un nivel de responsabilidad alto sobre la definición de las tareas cotidianas. Sin embargo, nuestras mujeres construyen en el día a día, nuevas formas de relacionarse con la familia, donde los roles y los estereotipos ortodoxos van transformándose en situaciones más tendientes a la equidad, entendida esta como una relación familiar donde todos asumen parte de la responsabilidad en el mantenimiento del hogar.

- Con respecto a las tareas propias de su condición estudiantil, se establece que en lo general, nuestras mujeres adecuan sus tiempos cotidianos con relación al peso de sus actividades como estudiantes universitarias. Este fenómeno se presentó en todos los casos, por lo que se puede establecer que existe un reacomodo de la actividad cotidiana con respecto a la actividad estudiantil. Este reacomodo no se ciñe a la actividad de la mujer madura, sino que trastoca las actividades de la familia en su conjunto.

¹⁰⁶ Barbieri, T. (1989). "Trabajos de la reproducción" en Oliveira, O. et al. *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México, UNAM/Porrúa/El Colegio de México.

En este sentido, la actividad estudiantil de nuestras mujeres marca una pauta en ritmos y tiempos en cuanto a las actividades que realiza la familia, aunque no hay que dejar de observar que muchas de las actividades de más peso en el hogar las realiza la mujer. El análisis permite establecer que las actividades cotidianas, relacionadas con el ámbito del hogar, sufren una reestructuración, es decir, dejan de ser mayormente ejercidas por la mujer, y se van reasignando, repartiendo en los otros u otras, lo que permite a nuestras mujeres transitar por la universidad en condiciones más cercanas al tránsito del alumno promedio.

La resignación de las tareas del hogar es un paso en la conformación de una dinámica familiar más democrática, por lo menos en lo que a responsabilidad de mantenimiento del hogar se refiere, y un descubrimiento importante fue el hecho de que, con todo y los grados de culpa que puedan sentir nuestras mujeres a la hora de delegar actividades, lo cierto es que están explorando, junto con sus familias, nuevas formas de relacionarse, que tienden a crear ámbitos más equitativos.

Pero esto es aún incipiente, es dar unos pasos adelante y de repente retroceder otros tantos: si bien es cierto que nuestras mujeres han logrado convocar un espíritu de cooperación al interior del clan familiar, también lo es el hecho de que es siempre la mujer madura, en sus papeles de ama de casa, esposa y madre, quien tiene que llevar la mayor carga.

Y sí, los costos son mayores, en el sentido del sacrificio que para nuestras mujeres significa que estén matriculadas en la universidad. Los tiempos de la convivencia familiar se reducen, y la calidad no es la misma. El sacrificio de horas de sueño es también una situación generalizada. Las dificultades para ejercer el rol estudiantil, propias de estas mujeres, son aspectos que me parecen muy importantes de tener en cuenta, sobre todo a la hora de incluir en la agenda política la situación que tienen las mujeres maduras que desean matricularse en la universidad.

- Con respecto a la interacción entre pares, cabe señalar que los hallazgos fueron contundentes. La convivencia entre generaciones reportó un resultado positivo en la forma en que nuestras entrevistadas viven la experiencia universitaria, lo que indica que la diferencia de edades no resulta un factor que obstaculice e tránsito de la mujer madura en la universidad. Ciertamente es que algunas de nuestras entrevistadas entremezclaron los roles de madre con los roles de convivencia entre pares, pero lo cierto es que su edad resultó un factor que les permitió posicionarse en un papel de mayor peso en la convivencia con sus compañeros. Podríamos aventurar que la diferencia de edad les concedió un papel de mayor liderazgo entre pares, pero en uno de los casos no fue así. En este caso específico, la diferencia la marcó un parto inmediato. Es decir, una de nuestras entrevistadas, la cual no tiene mucho contacto con sus pares en la universidad- acababa de tener un bebé.

El fenómeno de *mimetización* con los pares permite que nuestras mujeres vivan la universidad de una manera más amable, en el sentido de que el reconocimiento entre pares permite un ejercicio de liderazgo que coadyuva a entrelazar sus actividades cotidianas con la actividad estudiantil.

- La vida estudiantil de estas mujeres, observada por medio de sus testimonios, no es una cuestión fácil. Pero tampoco es una cuestión fácil para sus familias convivir con el nuevo rol de estudiante de la esposa o de la madre. Las entrevistas permitieron establecer las diferentes situaciones que genera la aplicación de este nuevo rol y la forma en que son resueltas al interior de las familias nucleares, con todo lo que ello significa.
- Otro aspecto descubierto fue el papel que la institución universitaria juega en el tránsito de estas mujeres maduras por ella. El análisis permitió ver que las condiciones institucionales afectan de diferentes maneras la vida cotidiana y los roles de nuestras mujeres.

Las condiciones institucionales (horarios, perfiles, etcétera) para cada una de nuestras mujeres generan una movilidad acotada para ellas, independientemente de su situación cotidiana, de si están casadas o solteras, de si tienen hijos e hijas o no, de si tienen un hogar que atender. Nuestras mujeres tratan de conciliar los intereses de madre, esposa, ama de casa y estudiante, y en ese esfuerzo por imbricar de manera óptima todas esas actividades eligen caminos que no siempre respetan su condición de ser humano. El hecho de sacrificar horas de sueño nos habla de que no siempre las estrategias generadas por nuestras entrevistadas fueron afortunadas, por lo menos para sus personas.

- Aunque no era el sentido de esta investigación, es enriquecedor saber que las condiciones institucionales, regidas bajo el principio de igualdad de oportunidades de ingreso, no siempre cumplen un papel facilitador en el tránsito de la plantilla estudiantil atípica. En lo personal, el asunto de la oportunidad igualitaria de ingreso no resuelve el problema de la estudiante atípica, en este caso de la estudiante madura universitaria, porque la homogenización de los criterios de las obligaciones del estudiante universitario dificultan el tránsito de nuestras mujeres en la institución universitaria. Plantear este debate en una sociedad como la nuestra implica discutir sobre la forma en que opera la educación superior pública en nuestro país. Y replantear la organización de la universidad pública, por lo menos en lo que toca a modificar las formas de integración de la matrícula no es algo sencillo. Se necesita un estudio a profundidad sobre las condiciones de tránsito del estudiante atípico, y con base en ello, la posibilidad de establecer líneas de atención específicas a esta población.

Este trabajo permite conocer la situación de algunas mujeres adultas matriculadas en la universidad y, en ese sentido, puede abrir una discusión que permita generar nuevas formas de diseñar programas que atiendan una diversidad hasta ahora invisible, la realidad de las mujeres estudiantes maduras.

- El descubrimiento del papel que juega la institución universitaria en la situación de estas alumnas me dio pauta para reflexionar acerca de la conveniencia de que las instituciones de educación superior (IES) volteen la mirada a la población no tradicional dentro de su matrícula estudiantil. Es un hecho que las IES buscan nuevas formas de brindar una oferta educativa acorde a las necesidades de sociedades cada vez más cambiantes, y esta sería una oportunidad de devolver a la educación su sentido como bien cultural, sin dejar de lado que una de sus principales metas es la formación de profesionistas en las diferentes áreas del conocimiento. Esto daría un matiz institucional, ya que perfilaría a la educación superior no sólo como un vehículo de movilidad social, sino como una institución convencida del valor de la educación *per se*, y que como tal, debe ser ofertada equitativamente (entendiendo la equidad como dar más a quien más lo necesita) a todo aquel que la solicite.

Las nuevas formas de brindar educación superior tendrían que ver con un reconocimiento de que los y las alumnas que se matriculan no tienen características similares, y que cada uno o una de ellas tiene una situación particular. Lo anterior significa voltear la mirada a aquellos alumnos atípicos en edad, que guardan características diferentes al grueso de la población, pero que demuestran, desde su voluntad por seguir estudiando, un sector que vale la pena tomar en cuenta.

El brindar condiciones de tránsito diferenciadas por la universidad permitiría, desde mi punto de vista, rescatar la idea de que la educación es un valor *per se*, de que el conocimiento es un elemento que enriquece la vida y el espíritu de quien accede a él, y que tenemos una deuda con quienes, en un momento avanzado en la vida, deciden que la escuela es una oportunidad de realización. Creo firmemente que vale la pena discutir al respecto.

LO QUE ES IMPORTANTE ANALIZAR EN INVESTIGACIONES POSTERIORES

- Las mujeres que han dado vida a esta investigación no son seres solitarios, no operan en un vacío social. Como todo ser humano, provienen de familias y comunidades, y como todo ser humano, operan dentro de familias y comunidades. Esto significa que sus decisiones y acciones inciden en otros. Existió el interés de analizar las concepciones que de su situación como amas de casa, madres y esposas tenían con respecto a un rol estudiantil universitario. Hubiese incluso tratado de analizar de manera global su situación, entremezclando su voz con la de sus interlocutores más cercanos, en este caso los hijos y/o hijas, y los cónyuges. Pero obviamente esto hubiera ampliado los alcances de la investigación, y también hubiera ampliado los tiempos y el tipo de investigación planteada. Comprendí que la pretensión de indagar las subjetividades de la familia en su conjunto era una empresa complicada, sobre todo por el tiempo, así que decidí sólo mirar una pequeña parte del fenómeno. Queda pues la inquietud de abrir nuevos caminos que den explicaciones a un fenómeno social complejo. Pero también es un compromiso con la objetividad, ya que los estudios con sesgo de género, desde mi personal punto de vista, deben comprometerse -en lo futuro- con dar cuenta de ambas partes: de la visión de lo femenino y de la visión desde lo masculino.
- Desde un punto de vista que tome en cuenta la diversidad, esta investigación no recupera la voz y la experiencia de otros grupos minoritarios, como por ejemplo a los grupos con necesidades educativas especiales o con capacidades distintas. En ese sentido, las instituciones de educación superior deben permanecer abiertas a los requerimientos de estas nuevas poblaciones, aunque de momento sean menores en cuanto a número.

Ser mujer adulta estudiante implica pertenecer a un reducido sector de la población, pero falta analizar el punto de vista de aquellas poblaciones catalogadas como grupos minoritarios: las poblaciones indígenas, las poblaciones

con capacidades diferentes, la tercera edad. Creo que, aunque numéricamente menores, estas poblaciones son parte de nuestra realidad. Negar la existencia de ellas dentro de la educación superior (por su peso en la matrícula) es negar la posibilidad de conocer otras formas de vivir la experiencia universitaria, miradas y subjetividades que nos enseñarían mucho con respecto a nuevas formas de vivir la educación superior. Este es un vacío que encuentro interesante abordar.

- Durante el tiempo que duró esta investigación tuve oportunidad de involucrarme en una formación más acorde con el enfoque de género. Uno de los aportes que me dejó esta experiencia es la posibilidad de mirar al otro (en su sentido masculino, ya que quien investiga y reporta es mujer), y el no perder de vista que existen diversos puntos de vista sobre la realidad de las mujeres y de los hombres, y que en última instancia lo importante es tener una visión integral. Comparto, pues, este aprendizaje con el lector o la lectora.
- Muchas de las cosas dichas en este texto tienden de alguna manera a radicalizar la postura, pero son producto de puntos de vista válidos desde el contexto de una sociedad donde aún prevalecen las diferencias con desigualdad. Mi postura personal es la de aportar conocimientos que generen una sociedad donde las diferencias entre géneros no sean más un impedimento de realización de proyectos desde un contexto de equidad.

BIBLIOGRAFIA

Acker, S. (1994). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid, Narcea, S.A.

Aguinaga, J. (1999). "De, en, por, para. Mujer y Universidad Nacional de Educación a Distancia", A Distancia **17**: 155-159.

ANUIES (1998). Anuario Estadístico 1998. Población escolar de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Arias, F. y J. Patlan (1998). "El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM", Revista de la Educación Superior **27**: 103-123.

Atwood, M. (1995). "La creación del personaje masculino", Debate Feminista **11**: 233-248.

Badinter, E. (1993). XY La identidad masculina. Madrid, Alianza Editorial.

Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal siglos XVII al XX. México, Paidós Mexicana.

Báez-Jorge, F. (2001). "La virgen de Guadalupe", en Florescano, E. (coord.) Mitos Mexicanos. México, Taurus.

Barbieri, T. (1989). "Trabajos de la reproducción", en Oliveira, O. *et al.* Grupos domésticos y reproducción cotidiana. México, UNAM/Porrúa/El Colegio de México.

Bartolucci, J. (2000). Desigualdad social, educación superior y sociología en México. México, Miguel Ángel Porrúa/CESU-UNAM.

Bartra E. (2000). “Tres décadas de neofeminismo en México”, en Feminismo en México, ayer y hoy. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Bartra, E. (1997). “Estudios de la mujer: un paso adelante, dos pasos atrás?”, Política y Cultura **9**: 201-214.

Beltrán, J. (1994). “Sobre educación y género”, Colección Pedagógica Universitaria **25-26**: 11-22.

Ben-David, J. y A. Zloczower (1987) “Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas”, en Ben-David, J. *et al.* La universidad en transformación. Barcelona, Seix Barral.

Berger, P. L. y T. Luckmann (1995). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Blaxter, L. *et al.* (2000). Cómo se hace una investigación. Barcelona, Gedisa.

Bonilla, C. E. (1992). “La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del trabajo”, Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe **29**: 44-69.

Bonilla, A. (1998). “Los roles de género”, en Fernández, J. (coord.) Género y sociedad. Madrid, Ediciones Pirámide S.A.

Boudon, R. (1978). “Crítica al empirismo: el caso de la movilidad social”, en La crisis de la sociología. Barcelona, Laia.

- Boudon, R. (1980). Efectos perversos y orden social. México, Premia Editora.
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", Sociológica **5**: 11-17.
- Bresse, J. L. y R. O'Toole (1995). "Role exit theory: applications to adult women college students", Career Development Quarterly **44**: 12-25.
- Brunner, J. J. (1990). Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1987). Universidad y sociedad en América Latina. México, Universidad Autónoma Metropolitana/Secretaría de Educación Pública.
- Canner, Ch. F. y R. L. Kahn (1953). "La reunión de datos mediante entrevistas", en Festinger, L. Y Katz, D. (comp.) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires, Paidós.
- Casillas, M. A. *et al.* (2000). Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Casillas, M. A., *et al.* (2001). "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", Revista Mexicana de Investigación Educativa **6**: 139-163.
- Castorina, J. A., *et al.* (2000). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. México, Paidós Educador.
- Cervantes, A. (1994). "Entretejiendo consensos: reflexiones sobre la dimensión social de la identidad de género de la mujer", Estudios Sociológicos **11**: 237-264.
- Creswell, J.W. (1998). "Five qualitative traditions of inquiry", Qualitative inquiry and research desing. New York, Sage.

Clarck, B. R. y G. Neave (eds) (1992). The Encyclopedia of Higher Education. Oxford, Pergamon Press.

Conway, J.K. *et al.* (1996) "El concepto de género", en Lamas, M. (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México, Miguel Ángel Porrúa.

Culley, M. (1989). "The authority of experience: adult women in college classroom" Equity and Excellence in Educations **24**: 67-68.

Chaín, R. (1995). Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares. México, Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Chinoy, E. (1966). La sociedad. Una introducción a la sociología. México, Fondo de Cultura Económica.

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México, ANUIES.

Dexter, L. (1970). Elite and specialized interviewing. Evanston, Northwestern University Press.

Durojaive, S.M. y G. A. H. Donald. (1984). "Students, wives and mothers: mature woman overseas students", Higher Education Review **16**: 57-69.

Edwards, R. (1993). Mature womans students: Separating or connecting family and education. Pennsylvania, Taylor and Francis.

Flores Palacios, F. (1988). "Algunas consideraciones teóricas para el análisis de la problemática del género femenino", Foro Universitario **85-86**: 13-17.

Fraser, R. (1990). "La formación de un entrevistador", Historia y fuente oral **3**: 129-150.

Galván, F. (1987). "Nota a la traducción del texto *La idea de la universidad Procesos de aprendizaje*, de Jurgen Habermas", Sociológica **5**: 47-50

Giddens, A. (2000). "Interacción social y vida cotidiana", en Sociología. Madrid, Alianza Editorial.

Giddens, A. (2000). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid, Ediciones Cátedra (Colección Teorema)

Goffman, E. (1981). Forms of talk. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1969). The presentation of self in everyday life. Hardmondsworth, Penguin.

Gutmann, M. (1994). "Los hombres cambiantes, los machos impenitentes y las relaciones de género en México en los noventas", Estudios Sociológicos **11**: 725-740.

Guzmán, C. (1994). Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo. Cuernavaca, UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. México, Fondo de Cultura Económica.

Habychain, H. (2004). Brukman y el empoderamiento de las mujeres. En la página de la organización *Rebelión*. Argentina, febrero de 2004. Documento disponible en www.rebellion.org/mujer/030520habychain.htm

Heller, A. (1998). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Ediciones Península.

Hernández, O. (1998). "Micropolítica escolar hacia afuera: lecturas de una escuela caribeña costarricense en la interacción con la comunidad y la familia", Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica **22**: 7-23.

Hernández, R. C. *et al.* (2000). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hierro, G. (1995). "La mujer y el mal", en Dilemas morales de la sociedad contemporánea I. México, Editorial Torres y Asociados.

Home, A. M. (1998). "Predicting role conflict, overload and contagion in adult women university students with families and jobs", Adult Education Quarterly **48**: 85-97.

Horton, P.B. y C.L.Hunt, (1998). Sociología. México, McGraw-Hill.

Izquierdo, M. J. (1998). "El concepto de trabajo y la división sexual del trabajo. La producción social de la existencia", en El malestar en la desigualdad. Valencia, Ediciones Cátedra/Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer.

Jiménez, B. (1994). "El hombre y la mujer como seres sociales", Alborada **293**: 105-112.

Lagarde, M. (1993). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Lamas, M. (2001). "¿Madrecita Santa?", en Florescano, E. (coord.) Mitos Mexicanos. México, Taurus.

Lamas, M. (2002). "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual", en Cuerpo, diferencia sexual y género. México, Taurus.

Lara, M. A. (1989). "Rasgos masculinos y femeninos en parejas: autodescripción y descripción del cónyuge; similitud o diferencia de roles", Revista Mexicana de Psicología **6**: 35-42.

Lara, M. A. (1991). "Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no deseables de los roles de género", Salud Mental **14**: 12-18.

Lipovetsky, G. (1999). La tercera mujer. 5ª edición, Barcelona, Anagrama.

López, M. (1999). "Estereotipos de género y diferencias entre hombres y mujeres: algunos ejemplos en la universidad", A Distancia **17**: 160-165.

M.C., D. (1999). "Estrategias de éxito en los estudios superiores de seis mujeres latinoamericanas", Revista de la Universidad de Costa Rica **23**(Especial): 213-231.

Martínez, J. F. (1997). La Internet educativa. Manual básico de uso y catálogo de recursos Internet para educación e investigación educativa. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior.

Marquis, C. (1987). Democracia y burocracia universitaria. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Mead, G.H. (1972). Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidós.

Meredith, D.G. *et al.* (1996). "Case study research", en Educational research. And introduction. New York, Longman Publishers USA.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. California, Jossey-Bass Publishers.

Merton, R.K. (1949). Teoría y estructuras sociales. México, Fondo de Cultura Económica. 2ª edición en español.

Michel, A. (1983). El feminismo. México, Fondo de Cultura Económica.

Mikolaj, E. L. Y D.L. Boggs. (1991). "Intrapersonal role conflicts of adult women undergraduate students", Journal of Continuing Higher Education **39**: 13-19.

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994). Qualitative data analysis. California, SAGE Publications.

Mohney, C. y W. Anderson (1988). "The effects of life events and relationships on adult women's decisions to enroll in college", Journal of Counseling and Development **66**: 271-274.

Moliner, M. (2000). Diccionario de uso del español. Madrid, Gredos S.A. Edición abreviada.

Montesinos, R. (1995). "Cambio cultural y crisis en la identidad masculina." El Cotidiano **68**: 20-27.

Moya, M. (1985). "Identidad, roles y estereotipos de género", Revista de Psicología General y Aplicada **40**: 457-472.

Muñiz, E. (1994). El enigma del ser: la búsqueda de las mujeres. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

OECD (1999). Overcoming exclusion through adult learning. Paris, OECD Publications.

OECD (1987). Adults in higher education: background and issues. Paris, OECD Publications.

Orlandini, A. (2000). El enamoramiento y el mal de amores. México: SEP/FCE (La ciencia para todos).

Pascarella, E. T. y P. T. Terenzini (1991). How college affects students. California, Jossey-Bass.

Quesada, R. y J. J. Sánchez (1995). "La influencia del género en el desarrollo de destrezas académicas. Las mujeres muestran más aptitud para el estudio", Revista de Ciencias de la Educación **164**: 461-467.

Rodríguez, G. *et al.* (1996). "Entrevista", en Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Algibe.

Ruíz, J. I. (1996). Metodología de la investigación Cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto. (Serie Ciencias Sociales Vol. 15).

Scott, C. *et al.* (1996). "Reasons for discontinuing study: The case of mature age female students with children", Higher Education **31**, 233-253.

Sinner, A. (2003). "Woman learners in the classroom: exploring the experience of voice, listening and silence", Journal of International Women's Studies, **5**, 114-121.

Smallwood, K. B. (1980). "What do adult woman college students really need?", Journal of College Student Personnel **21**: 65-73.

Stromquist, N. P. (1995). "Romancing the State: Gender and Power in Education", Comparative Education Review **39**: 423-454.

Taylor, S.J. y R. Bogdan (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

Tedesco, J. C. (2000). Educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Teichler, U. (1999). "Lifelong learning as challenge for Higher Education: the state of knowledge and future research tasks", Higher Education Management **11**: 37-53.

Tronco, M. A. (1999). "La mujer y la educación familiar", Sin Saberes **5**: 30-32.

Vahugam, M. K. y S. Quintanilla (1997). Escuela y sociedad en el periodo cardenista. México, Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2000). Economía y sociedad. México, Fondo de Cultura Económica.

Western Kentucky University. Non Traditional Students. En la página de la WKU. Estados Unidos, marzo de 2004. Documento disponible en <http://www.wku.edu/Dept/Support/AcadAffairs/NTS/home.htm>

Williamson, M. W. y C. M. Greenwood. (1989). "The nontraditional student of the 1990's: adults re-entering college", Research and Teaching in Developmental Education **5**: 69-79.

Woods, P. (1986). "Entrevistas", en La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Buenos Aires, Paidós/MEC.

Yin, R. (1989). Case Study research: design and methods. California, Sage Publications.

ANEXO

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Información General

- Nombre
- Edad
- Año y lugar de nacimiento
- Estado civil

Guión de entrevista utilizado

- ¿Tienes hijos?
- Si es así ¿quién los cuida?
- ¿Vives sola o con tu familia?
- ¿Tienes casa propia o rentas?
- ¿Quién paga los gastos de tu casa, quién se encarga de ello?
- ¿Cuál es tu carrera y el cuál es tu horario de clases?
- ¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
- ¿La familia o la pareja formó parte importante en la toma de decisión de ingresar a la universidad?
- ¿Cómo te transportas en la escuela?
- ¿Cuánto tiempo tardas en desplazarte?
- ¿Trabajas?
- ¿En que horario?
- ¿Hasta que grado escolar estudió tu padre?
- ¿Hasta que grado escolar estudió tu madre?
- Los horarios de estudio ¿te acomodan bien para tus otras actividades?

Capital Cultural

- ¿Tienes computadora en casa?
- ¿Tienes Internet?
- ¿Tienes librero?
- ¿Tienes diccionario, enciclopedia, CD's multimedia?
- ¿Dónde haces tus trabajos de la escuela? (mesa comedor, escritorio, estudio)
- ¿Compras tus libros o los consultas en la biblioteca, o los fotocopias?

Familia

Relaciones de pareja

- ¿Qué piensa tu cónyuge de que estudies en la universidad?
- ¿Ha cambiado tu relación afectiva con tu cónyuge desde que estudias en la universidad?
- ¿Se han modificado los espacios de convivencia entre tu cónyuge y tú a raíz de que vas a la escuela?
- ¿Reestructuró tu cónyuge sus actividades en la casa o en el trabajo para que tu estudies?
- ¿Cuál es el nivel de estudios de tu cónyuge?

Relaciones madre-hijo (s)

- ¿Qué piensan tus hijos de que estudies en la universidad?
- ¿Ha cambiado tu relación afectiva con tus hijos desde que estudias en la universidad?
- ¿Hubo un cambio en las actividades de tus hijos para que tu pudieras ir a la universidad?,
- ¿Notas cambio en el comportamiento de tus hijos a raíz de que estas en la escuela?

Relaciones familia secundaria

- ¿Te da tu familia secundaria algún tipo de apoyo económico, moral, para que puedas estudiar?
- ¿Qué te dicen de que estés estudiando?

Trabajo

Relaciones Patrón-trabajador

- ¿Trabajas medio tiempo o tiempo completo?
- ¿Tienes algún convenio en tu trabajo para poder estudiar?
- ¿Tienes problemas con tu jefe por estar estudiando?
- ¿Reestructuraste tus actividades laborales para estudiar?

Relaciones con los compañeros de trabajo

- ¿Modificaste las relaciones de trabajo con tus compañeros ahora que estudias?
- ¿Sientes que han cambiado su actitud a raíz de que estudias?

Universidad

Relaciones alumno-docente

- ¿Qué opinas del trabajo de tus maestros?
- ¿Sientes que el trabajo o la actitud de los maestros es diferente con las personas que son mayores de edad que con los jóvenes?
- ¿Cómo sientes el trabajo escolar?
- ¿Tienes un espacio y un tiempo para dedicar a los deberes escolares?

Relaciones con los compañeros estudiantes

- ¿Convives frecuentemente con tus compañeros de la escuela?
- ¿Sientes un trato diferente por parte de tus compañeros de escuela por ser mayor?
- ¿Encuentras que tus compañeros más jóvenes entienden mejor los contenidos?

Sugerencias

- ¿Qué sugerirías a las instituciones para ayudar a este tipo de población (en este caso mujeres adultas) a terminar sus estudios universitarios?
- ¿Qué sugerirías a los maestros para que estos alumnos se beneficiaran más de sus clases?