



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

---

---

UNIDAD XOCHIMILCO  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TRABAJO TERMINAL  
PARA OBTENER EL GRADO  
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Experiencia universitaria siendo mujer: Premisas  
socioculturales de género en estudiantes de Psicología  
de la Uam-Xochimilco

PRESENTAN:

García Palacios Yeny Fernanda  
Ramírez Arévalo Fernanda Estefany  
Rocha Hernández Mina del Carmen  
Vázquez Hernández Xdoani Maye

ASESOR:

Mtro. Armando Ortiz Tepale

Ciudad de México, junio 2026

## **ÍNDICE**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

- Pregunta de investigación
- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Justificación

#### **ESTADO DEL ARTE**

#### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

- Construcción de sentido
- Género en lo sociocultural
- La Universidad y lo que se vive dentro de ella

#### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

- Delimitación del campo
- Herramientas de recolección de información
  1. Entrevista a profundidad
  2. Guión de la entrevista
  3. Grupo de reflexión
- Relatoría del trabajo de campo

##### **Plan de análisis**

- Construcción de las categorías de análisis

#### **ANÁLISIS**

- 1er Apartado — “Con ellas aprendí muchísimas cosas de la carrera de psicología, que las pude llevar a mi vida personal”
- 2do Apartado — “Ahorita porque nada más estamos entre puras mujeres, pero sino les hablaría de estudiantes”
  - Subcategoría — “pues se quedaron callados, no aportan nada, no decían nada, pasaron con los ojos cerrados”
- 3er Apartado — “El mundo no se detiene por lo que nos pase a nosotras”

#### **REFLEXIONES FINALES**

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## INTRODUCCIÓN

No se nace mujer: se llega a serlo

—Simone de Beauvoir

La mujer es más que mujeres, las mujeres son más que el género.

—Marcela Lagarde.

Hoy día existe una marcada feminización en el perfil de ingreso de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, donde según sus anuarios (2024) el 73.9% de la matrícula está compuesta por mujeres, mientras que la matrícula masculina es apenas del 26.1%. Sin embargo estas cifras no deben leerse como un evento aislado sino como la consecuencia de procesos históricos y biopolíticos.

Como señala Silvia Federici (2004), durante la transición del capitalismo, el cuerpo femenino fue objeto de un disciplinamiento específico que lo “produjo” como una máquina de servicios personales para el sistema. Siguiendo esta lógica, el sistema necesitó transformar las capacidades reproductivas y afectivas de las mujeres en una fuerza de trabajo no remunerada, “naturalizando” el cuidado como una inclinación biológica en lugar de un trabajo socioeconómico. Esta naturalización de la escucha y la contención emocional son asociadas culturalmente como una extensión de lo doméstico y lo afectivo por lo que las premisas socioculturales de género juegan un papel central en este proceso, pues estas operan como referencias socialmente construidas que orientan lo que se espera de las mujeres, cómo deben comportarse y qué lugar ocupan en distintos ámbitos de la vida social, académica, familiar y económica (Macías, 2018). Al estar profundamente naturalizadas, dichas premisas suelen incorporarse a la experiencia sin ser cuestionadas, organizando prácticas, decisiones y formas de habitar la universidad.

Es necesario detenernos y resaltar que históricamente la vida académica se ha conceptualizado desde el molde de lo masculino (Harding, en Bartra, 2002), por lo que hablar específicamente de mujeres universitarias es pertinente. Se habla de que aquello que le da forma a la vida social viene desde el molde de lo masculino, ellos definen esos estándares, incluyendo la vida académica, produciendo una falta de

comprensión sobre las vivencias de las mujeres en la universidad y la construcción de su trayectoria. Así, se vuelve indispensable comprender cómo las mujeres construyen el sentido de su formación profesional desde su propia perspectiva.

Es necesario comprender cómo estas vivencias son significadas por las propias universitarias. La universidad se configura como una institución social en donde las premisas socioculturales de género atravesadas por las normas, expectativas y prácticas, influyen en la forma en que las estudiantes viven su trayectoria académica. Estas vinculaciones han reforzado la percepción de la psicología como “carrera de mujeres”, sin embargo, a pesar de este sesgo social, la trayectoria académica de las estudiantes no está exenta de las desigualdades que persisten y que pueden condicionar su desempeño, permanencia y la manera en que viven en el espacio universitario, este acontecimiento no es reciente ni aislado, sino que forma parte de un proceso histórico en el que la disciplina ha sido asociada con cualidades socialmente atribuidas a lo femenino, como lo es el cuidado, la escucha y la contención emocional (Buquet, 2013).

La formación profesional no se limita al aprendizaje disciplinar, sino que se construye a partir de experiencias cotidianas que articulan lo académico con lo personal, lo familiar y lo social (Montes y Serdón, 2016). La universidad ha sido históricamente concebida como un espacio neutral de formación académica, pero en la realidad, no sólo constituye un espacio académico, sino también social, atravesado por sus vastas tramas. Para las estudiantes, estas experiencias suelen estar marcadas por una diversidad de circunstancias que incluyen responsabilidades de cuidado, trabajo remunerado, presiones familiares y exigencias emocionales, las cuales conviven con las demandas propias de la vida universitaria (Aragón, 2023). A pesar de ello, muchos estudiantes permanecen en la carrera, continúan su formación y encuentran en la universidad un espacio que adquiere sentidos que van más allá de lo estrictamente académico.

En una carrera socialmente feminizada como Psicología, estos mandatos adquieren particular relevancia, ya que influyen tanto en la elección profesional como en la manera en que las estudiantes construyen el sentido de su formación, lo que coloca a las estudiantes en una posición diferenciada frente a las exigencias académicas y

sociales, creando un espacio donde pocas veces se ha puesto un punto de vista a esas perspectivas.

Frente a este modelo androcéntrico, la presente investigación propone recuperar la mirada de lo femenino, buscando responder cómo las experiencias de las estudiantes universitarias y su relación con los mandatos de género que viven se vinculan con su trayectoria académica. Siguiendo a Scott (1992), no tomamos la experiencia como algo que simplemente “está ahí” o “existe sin más”, sino como el proceso mismo que permite a estas mujeres construirse como sujetos a partir de contextos sociales e históricos. Al escuchar sus historias y experiencias, se busca mirar más allá de las cifras y visibilizar las dinámicas que moldean las trayectorias académicas de las estudiantes de psicología.

Nos centramos en recuperar las voces de estas mujeres para comprender cómo construyen el sentido de su formación profesional, así como las formas en que los mandatos de género atraviesan y condicionan sus experiencias universitarias. Poner al centro la experiencia de las mujeres, nos permite alejarnos de la visión masculina de lo universitario. Desde esta idea, nuestras experiencias como universitarias no se dejan de lado, sino que funcionan como un punto de partida para cuestionar y profundizar en lo que dicen las colaboradoras, más que solo confirmarlo.

Para lograrlo, situamos este análisis en el sistema modular de la UAM-X donde la formación académica busca vincularse con la realidad social. Aquí la universidad deja de verse solo como “el salón de clases” para convertirse en un espacio que adquiere sentidos, vínculos y afectos, mucho más allá de lo estrictamente académico.

La investigación se sustenta en una fundamentación fenomenológica y en un enfoque cualitativo, buscando recuperar la vivencia desde la perspectiva de quienes la experimentan desde el concepto de su habitus, empleando la entrevista a profundidad y la construcción de un grupo operativo de reflexión como herramienta para acceder al mundo vivido de las estudiantes y generar un espacio de reflexión sobre su trayectoria en la UAM-X. En esta investigación, la formación académica no se aborda desde una evaluación institucional, sino desde el punto de vista de las

propias estudiantes, atendiendo a los significados que construyen su paso por la universidad y sobre el sentido que otorgan a su formación profesional.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La universidad funciona como una institución social en la que se organizan prácticas, tiempos, relaciones y expectativas que impactan a las estudiantes y si bien cumple con funciones académicas fundamentales, también opera como un espacio de socialización donde se reproducen significaciones compartidas que orientan la forma en que las personas comprenden su lugar como estudiantes (Castoriadis, 1997). Investigaciones anteriores han señalado que la experiencia universitaria de las mujeres está mediada por los mandatos de género, es decir, por las expectativas sociales y culturales que delimitan su comportamiento y sus roles (Lagarde, 2005).

Por ello se requiere una comprensión fenomenológica de cómo las estudiantes de Psicología de la UAM-X construyen su experiencia universitaria y formación profesional frente a las premisas socioculturales de género. Lo anterior mencionado convierte a la universidad en un espacio donde persisten los estereotipos y la reproducción de desigualdades simbólicas que pueden condicionar el desempeño, la permanencia y el modo en que las mujeres viven como estudiante, pues solicita un perfil de ingreso con un alto compromiso con el cuidado (Buquet, 2013).

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo las estudiantes de psicología entre 10° a 12° trimestre de la UAM-X entre 22-30 años viven su experiencia universitaria y su formación profesional en relación con las premisas socioculturales de género?

### **Objetivo general**

Conocer cómo las estudiantes de Psicología de la UAM-X viven su experiencia universitaria y su formación profesional en relación con las premisas socioculturales de género.

## **Objetivos específicos**

- Identificar en el discurso de las estudiantes de la UAM-X cómo se configuran las premisas socioculturales de género en su experiencia universitaria y la formación profesional.
- Explorar el papel de la universidad como institución social en las experiencias de la formación profesional de las estudiantes universitarias.
- Comprender cómo las vivencias de las universitarias se configuran por medio de algunos atributos del habitus como pueden ser prácticas, disposiciones y experiencias cotidianas de las estudiantes universitarias.

## **Justificación**

La presente investigación permite cuestionarse desde una perspectiva psicosocial cómo las premisas socioculturales de género moldean la formación académica de las universitarias y cómo estas influyen en sus experiencias, decisiones y condiciones que dan paso a su permanencia en la carrera. Comprender dichas experiencias ayudaría a problematizar las desigualdades que se reproducen en estos espacios.

Es necesario indagar cómo se construye la elección de carrera desde la perspectiva de las mismas estudiantes, comprender estas experiencias permite enriquecer cómo es el entorno de la vida universitaria y a las trayectorias académicas femeninas. Por ello consideramos fundamental escuchar sus experiencias y qué presiones enfrentan, qué mandatos les atraviesan y qué experiencias internas o externas interfieren en su proceso formativo.

La vida académica durante décadas fue conceptualizada desde el molde de lo masculino: cómo habitan los espacios, cómo construyen su trayectoria, qué desafíos enfrentan, mientras que las trayectorias femeninas quedaron en un segundo plano (Bartra, 2002). Esto ha producido una falta enorme de comprensión sobre cómo las mujeres estudiantes habitan la universidad, construyen su trayectoria y cómo

enfrentan los desafíos propios. Por ello, esta investigación busca mirar más allá de las cifras y comprender de manera más cercana los factores que moldean las trayectorias académicas de las estudiantes de psicología, particularmente en una etapa decisiva como lo es el área de concentración. Indagar en sus experiencias nos permitirá visibilizar las dinámicas que su contexto les permite y contribuir a una comprensión más profunda, situada y completa de la vida universitaria de estas estudiantes.

## **ESTADO DEL ARTE**

Se buscaron diferentes artículos recientes con temas afines a nuestra investigación, de los cuales hemos encontrado variadas temáticas alrededor de nuestro objeto de investigación. Una investigación con la que podemos introducirnos a nuestro campo de estudio es la de Soto (2024), donde se analizan los factores que apoyan o inhiben el ingreso y la permanencia de las estudiantes en las carreras universitarias, esta hace su estudio en la Ingeniería de la Universidad de Costa Rica. Mediante un enfoque mixto, se desarrollaron tres fases: entrevistas y grupos focales con estudiantes, aplicación de una encuesta.

Aunque esta investigación no está enfocada desde una perspectiva de género, aún así aporta puntos estructurales sociales donde se denota ciertas características que persisten sobre el tiempo y el campo de investigación, compartiendo similitudes. Algunas de estas características sobresalen en los resultados, lo primero que nos muestra son la importancia de las habilidades afines al área, junto con el prestigio académico de la Universidad, son elementos clave para la elección de estas carreras. Es aquí donde conecta con nuestro campo, la elección de carrera es un factor importante y está cruzado con diversos factores, las cualidades y habilidades para poder cumplir con los requerimientos académicos, pero hay otros factores que influyen la pertenencia y la continuidad en la carrera, como lo son la persistencia de los estereotipos de género.

Si bien el estudio parte del área de las ingenierías, nos muestra que estas premisas socioculturales permea las diferentes áreas en diferentes medidas, se hace hincapié en este artículo porque sobresalta estas diferencias dentro de la carrera. Lo primero

que denota es la característica de la autoeficacia de las universitarias para favorecer su permanencia, acceden a lo que se necesita académicamente, pero factores socioculturales afectan su permanencia: menciona el machismo de sus compañeros como condiciones que lo dificultan, el hostigamiento sexual, aquellas premisas socioculturales que permiten estos mandatos sobre las mujeres.

La conclusión a la que llega el artículo es que incluye la institución universitaria a la necesidad de tomar acciones para promover entornos más equitativos y apoyar la participación femenina en las carreras universitarias. Su conclusión nos acerca a cómo se considera lo femenino algo secundario, algo que se ha dejado de lado por priorizar otros factores como lo han sido las habilidades y el prestigio académico, los cuales incluso se tienen desde una visión masculina. También nos acerca a los vacíos necesarios atender como lo es los entornos más incluyentes en cuestiones de género, pues la mayoría de los espacios se les prioriza a los hombres en sus prioridades y se considera a las mujeres desde otra perspectiva y no como compañeras universitarias en igualdad de condiciones.

Otra investigación que analiza parte de lo que se propone anteriormente es el artículo de Vazquez (2023). En esta investigación se analiza el movimiento feminista universitario en la transformación del sistema universitario argentino, con la creación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE). En este estudio se da el siguiente paso y se comenta cómo lograron impulsar mejores entornos para las universitarias por medio de la implementación de políticas de género. Por medio de protocolos institucionales se buscó prevenir y tratar situaciones de violencia y discriminación de género. Estas políticas están impulsadas por movimientos que tomaron fuerza con el paso de los años como "Ni una menos". A pesar de haber promovido áreas de gestión de políticas de género estas eran precarias en comparación con lo planeado.

Deja en claro que las acciones ante las instituciones, en este caso de colectivas feministas, generan cambios estructurales dentro de las universidades. Si bien estos cambios son apenas un inicio, van hacia la dirección planteada hacia una mayor equidad de género. Se habla de la problemática de las mujeres en las universidades, y de soluciones primordiales ante estas problemáticas. De aquí

tomamos la dinámica a las soluciones a las problemáticas de género, donde las instituciones son las que responden, pero no resuena una iniciativa de su parte, sino de parte de personas que exigen el cómo deben ser abordados estos temas.

Al considerar que políticas deben ser incluidas primero deben ser evaluadas situaciones cotidianas, como las que suceden durante su formación académica, pero vistas desde otra perspectiva de lo usual. Así es como el artículo de Montevilla (2025) inicia. Analiza el estrés académico en la universidad desde una perspectiva de género, cuestionando la idea de que se trata únicamente de una respuesta individual ante la carga de trabajo. Desde autores como Foucault, Bourdieu y Butler se llega a que el estrés está ligado a dinámicas de poder y a la reproducción de desigualdades simbólicas que privilegian los modelos masculinos de productividad.

Nuevamente nos muestran los orígenes de estas problemáticas y desigualdades, desde lo estructural y las dinámicas de los vínculos de poder, no surgen de una característica inherente al ser mujer, sino los modelos sociales que se construyen alrededor de ello. Se muestra cómo las estudiantes enfrentan mayores niveles de autoexigencia, precarización emocional y doble jornada entre estudios y cuidados, lo que intensifica su vulnerabilidad al estrés. Las soluciones que propone y estudia son fortalecer las redes de apoyo de las chicas, tanto en la universidad como fuera de ella, nuevamente como en anteriores artículos menciona las políticas institucionales con enfoque de género, aunque lo que se integra como novedad son las prácticas colectivas más equitativas, no dejándole toda la responsabilidad al apartado institucional, sino ir directo a modificar la fuente del problema, la cual es las costumbres y tradiciones que minimizan lo femenino.

Mencionando lo femenino, se tiene que abordar su posición en lo social y como afecta esto a las universitarias, para ello nos apoyaremos de la investigación de Garcia (2025). Esta investigación analiza, desde una perspectiva de género, los desafíos y estrategias que enfrentan las madres universitarias para conciliar su vida familiar con los estudios superiores, partiendo de la premisa de que las madres estudiantes son un colectivo invisibilizado en las políticas universitarias. Si bien nuestro enfoque no va hacia el rumbo de las madres universitarias, este trabajo es

crucial para comprender cómo los mandatos de género se manifiestan como “doble carga” dentro del ámbito universitario.

Sus principales hallazgos revelan una constante sobrecarga de tareas, tomando las tareas regulares que cursan los universitarios, sino también aquellas que son establecidas en casa por su rol de mujeres cuidadoras, lo que produce un mayor nivel de estrés en comparación con el género masculino. Sus tareas extras también les producen una falta de tiempo para otras actividades o descansar, y nuevamente la ausencia de medidas institucionales para facilitar la conciliación de estas problemáticas.

Se identifica que las participantes enfrentan la presión social de la “súper mujer” madre trabajadora, la cual exige equilibrar todas sus responsabilidades sin descuidar ninguna, generando “sentimientos de culpa, sobrecarga y fatiga mental y física”. Como el estudio lo comenta hay presiones extras que realizar, y si se es madre esto se multiplica exponencialmente, pero no hay políticas ni premisas socioculturales que faciliten estos roles asignados, demostrando así que lo femenino es puesto en un lugar donde se les exige más pero sin ningún apoyo, tanto institucional como social, para ello, dejando en claro los huecos donde se arrincona lo femenino sin dejar de presionarlo socialmente.

Hay algunos aspectos que no se han abordado como tema central en estos estudios, como son las trayectorias y formación académica de las universitarias y aquello que las afecta directamente en ese ámbito, así que consideramos que el estudio de Fernández (2020) nos guiará por este rumbo. El estudio se centra en cómo la interseccionalidad de clase, género y procedencia geográfica las condiciona.

Aunque se centra en educación media, este artículo nos facilita mirar elementos clave sobre cómo las primicias socioculturales se imponen y se desafían en la trayectoria académica. En la fase de selección de su especialidad, se evidencian factores subjetivos como son las motivaciones e intereses personales de las estudiantes, influenciadas o contrapuestas a los mandatos de género impuestos por su entorno. Aquí se reafirma lo femenino como un punto a favor o en contra pero

siempre dependiente de donde se posiciona lo masculino, y que ir en contra de esto puede verse como ir en contracorriente o “desafiar” lo establecido, no dejando opción a lo multifacético que pueden ser las opciones de desarrollo profesional. Aquí introduce algo importante para nuestra investigación y que no se ha explorado a fondo, como lo es los factores subjetivos, sus motivaciones, ideas y expectativas de lo que es la vida universitaria, así que nos muestra un camino que todavía tiene algo que explorar.

A partir de la revisión de estos artículos, notamos que existe una producción importante entorno a la participación de las mujeres en la educación superior pero siempre vistas desde un punto de vista donde la exclusión de lo general (que es considerado masculino) es su punto de partida, se buscan establecer políticas institucionales pero estas apenas llegan a establecerse muy primordiales y sin solucionar el origen de los problemas.

Son escasas las investigaciones que recuperan la experiencia vivida de las estudiantes desde una perspectiva psicosocial, y eso es peculiar, particularmente en carreras feminizadas como Psicología. Asimismo, resulta limitado el abordaje que articule la formación profesional con las premisas socioculturales de género y la institución universitaria, poco se considera institucionalmente para considerar las capacidades y necesidades desde una perspectiva de género, que eso incluya las tareas extras y condiciones adicionales como lo puede ser la maternidad. En este vacío se inscribe la presente investigación, que busca aportar una comprensión situada sobre los sentidos que las estudiantes universitarias construyen en torno a su experiencia académica y su formación profesional en la UAM Xochimilco

## **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

### **Construcción de sentido**

Para fines de esta investigación nos acercaremos al concepto de **subjetividad**, que nos permite conocer las experiencias y decisiones de las estudiantes, desde un punto de vista donde podamos apreciar más allá de lo individual, desde las

construcciones sociales que atraviesan a cada sujeto. Cada una de las estudiantes universitarias está constituida por su propia experiencia personal y social, por ello hay que definir nuestro uso del concepto de subjetividad.

Retomando a Lagarde (2005) la subjetividad “Se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad”. El momento y el espacio son las primeras características que podemos mencionar a la hora de considerar los atributos que definen la subjetividad de una sociedad, la intersubjetividad.. A partir de ahí, estos definirán las posibilidades de los sujetos dentro de su estructura de lo que pueden hacer, de lo que no pueden hacer, de lo que no saben que pueden, y de lo que no saben que no pueden. Pues sobre este tramado es como podemos tener contacto con la realidad.

Partiendo de lo anterior buscamos una perspectiva que no sea hegemónica, desde las vivencias de las mujeres, así que tenemos que considerar salirnos de las líneas tradicionales y encontrar nuevos puntos de vista. Retomando la perspectiva de Lagarde (2005) “la subjetividad de las mujeres es específica y se desprende de la forma de estar y del lugar que las mujeres ocupan en el mundo”. Esto permite comprender que las mujeres piensan, sienten, actúan e incluso viven diferente, no sólo es resultado de su “feminidad” o su sexo, sino una construcción social e histórica que incide directamente en la manera en que viven, interpretan y resignifican su experiencia social.

Desde esta perspectiva la subjetividad puede entenderse como el proceso mediante el cual las mujeres internalizan, resignifican o cuestionan las premisas socioculturales de género. La subjetividad es, por tanto, una construcción social e histórica que incide directamente en la manera en cómo viven su propias experiencias.

Mencionamos anteriormente la intersubjetividad y retomaremos su concepto para conocer cómo se construyen estas experiencias desde lo social. Castoriadis (1997) define el concepto de **imaginario social** como una creación incesante y radical. Sostiene que las sociedades se constituyen a partir de un magma de significaciones

imaginarias sociales que no pueden explicarse exclusivamente por leyes económicas o naturales. El autor afirma que:

*Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el sentido preciso que se puede atribuir al término “simbólico”.*

Para Castoriadis (1997), lo imaginario es lo que permite que una sociedad se instituye a sí misma, otorgando sentidos a la existencia de sus miembros. Esta capacidad de creación se divide en la tensión entre lo imaginario instituyente (potencia de creación de nuevas formas y sentidos) y lo imaginario instituido (las formas ya establecidas y fijadas en la estructura social).

Esta base teórica es la que permite que Ana María Fernández (1992) propone que el imaginario social no es mera reproducción de la ideología, sino redes de significaciones que las sociedades crean para organizarse y otorgar sentido. Estas significaciones, llamadas “imaginarios”, no son meras ilusiones o reflejos de la realidad, sino que tienen una eficacia práctica, son las que dictan qué es ser “mujer”, “estudiante” o “profesional” en un momento dado.

Así es como la universidad y la familia funcionan como instituciones que moldean la subjetividad mediante “mitos” y mandatos instituidos. Estas instituciones no solo norman la conducta, sino que producen el deseo y la identidad del sujeto. Así, los mandatos de género se internalizan como sentidos organizadores que guían la trayectoria académica y personal.

El imaginario social permite entender que los malestares de las jóvenes universitarias no son hechos aislados, sino producciones colectivas. El grupo universitario puede funcionar como una repetición de lo instituido o como una potencia de intervención. Según Fernández (1992), el grupo es el espacio donde se puede interrogar la “unidad imaginaria” del sujeto y su “haz de identificaciones”, permitiendo que la experiencia individual se transforme en una construcción colectiva de sentido.

Al conocer lo anterior podemos desarrollar el concepto de subjetividad, para ello necesitamos una herramienta conceptual que nos ayude a profundizar en estas tramas sociales, así que hemos decidido tomar el concepto de **habitus** que menciona Bourdieu como uno de nuestros ejes teóricos. Una primera definición del término es “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles [...], predispuestas a funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta [...]” (Bourdieu, 2009). Estos son esquemas generativos que han sido interiorizados en la estructura social, por lo tanto se vuelve inherente a la sociedad que integra y sus relaciones, incluyendo las de nivel individual de los sujetos, pero también son estructurantes y definen cómo se producen los pensamientos, percepciones, y accionar sobre la realidad de estos últimos. Es aquí donde tenemos nuestra primera conexión y razón de nuestra intención de usarlo para traducir la subjetividad, queremos que sea nuestra lente con lo que revisaremos nuestra investigación, que nos ayude a traducir y analizar nuestros hallazgos.

Con lo que hemos mencionado hay que ir integrando otras partes sociales, y es importante mencionar las jerarquías sociales, estas son por las que se decanta el habitus (Criado, 2009), hace que sus percepciones específicas sean vistas y tomadas como algo natural, algo que “siempre ha sido así”, incluso si tomáramos ir en contra de estas percepciones no se haría más que reproducirlas, pues sería aceptar la propia existencia y posición de estas. Por lo tanto estas percepciones son los límites de lo que puede ser un sujeto, la distancia de lo que se puede o no se puede, de lo que se sabe o no se sabe.

El habitus permite comprender que las prácticas y disposiciones de las estudiantes no son elecciones individuales aisladas, sino el resultado de esquemas interiorizados que orientan su forma de pensar, sentir y actuar. Así es como la sobrecarga, la elección de carrera o las formas de habitar la universidad no pueden entenderse como decisiones o resultados individuales, sino como efectos de estas disposiciones socialmente construidas.

Pero ¿cómo viven estos efectos las universitarias? Por medio de su propia experiencia. La **experiencia** ha sido frecuentemente entendida como un punto de acercamiento a la realidad social, en cuanto a lo que remite a aquello que los sujetos viven de manera directa. (Scott, 2001). Esta idea la continua el mismo autor en otra idea:

*No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino aquello que buscaremos explicar, aquello acerca de lo cual se produce conocimiento.*

La experiencia se encuentra mediada por condiciones históricas, sociales y culturales que hacen posible tanto la emergencia de ella así como su significado. Interrogar la experiencia implica entonces ir más allá de su descripción, no se trata sólo de preguntar que viven los sujetos, sino cómo se construyen esas vivencias, como se configuran y qué condiciones las hacen posibles.

Continuando con Scott (2001) . No son los individuos quienes poseen la experiencia como algo propio, sino que los sujetos se configuran a través de ella. Desde esta perspectiva, la experiencia deja de ser el punto de partida para la explicación o una evidencia incuestionable basada en lo vivido o percibido. En cambio, se convierte en aquello que requiere ser explicado, en el objeto sobre el cual se construye el conocimiento. Así es como la experiencia no solo remite a lo vivido, sino también a las formas en que lo vivido es interpretado y significado.

Como sugiere Teresa de Lauretis (1990), la experiencia constituye el proceso mediante el cual se produce la subjetividad, a través de ellas, los sujetos se posicionan en una red de relaciones que, aunque se perciben como propias, están configuradas por estructuras que rebasan lo individual, de este modo, la experiencia opera como un mecanismo que traduce lo social en lo subjetivo.

Para profundizar en la naturaleza de la subjetividad femenina en la universidad, es importante acudir a la fenomenología sociológica de Schütz (1932). El autor sostiene que la experiencia no es un bloque monolítico, sino que se sustituye a partir del flujo de la conciencia o “duración interna”. Distingue entre la vivencia (el fluir constante de impresiones en el “ahora sí”) y el acto del significado.

Vivir la universidad como mujer implica un flujo de vivencias que solo se tornan en experiencias significativas cuando el sujeto vuelve la mirada sobre ellas mediante un acto reflexivo. Según lo comentado anteriormente, solo lo vivenciado de modo reflexivo es significativo, por lo tanto, las premisas socioculturales de género se imponen externamente y se configuran en la subjetividad de las estudiantes al momento en que éstas interpretan sus vivencias dentro del espacio universitario.

Schütz (1932) analiza la experiencia como un hecho histórico (siguiendo a Scott) y como un proceso de constitución de sentido. Esto justifica metodológicamente el uso de herramientas como el grupo de reflexión, ya que es el espacio del lenguaje y la intersubjetividad donde la vivencia individual se transforma en una experiencia compartida y analizable, permitiendo comprender cómo las estudiantes significan su permanencia y tránsito por la institución.

A la par de la construcción de sentido propuesta por Schütz, resulta pertinente recuperar la noción de experiencia de Larrosa (2006), para este autor, la experiencia no es simplemente lo que sucede en el exterior, sino “eso que nos pasa”. Larrosa distingue la experiencia del mero paso del tiempo o de la acumulación de información, la experiencia requiere de un sujeto receptivo, de un “lugar de llegada” donde los acontecimientos cobran una dimensión personal y transformadora.

En el contexto de las estudiantes de la UAM-X, la experiencia de habitar la universidad se convierte en un saber de experiencia cuando permite una ruptura con las premisas socioculturales de género preestablecidas. La experiencia es el sujeto es atravesado por el acontecimiento. Así, el tránsito por la educación superior no es un proceso neutral, sino un territorio de alteridad donde la estudiante se pone en cuestión a sí misma.

## **Género en lo sociocultural**

Teniendo el terreno para poder construir sentidos, queremos ir a cómo se construyen las reglas de juego de la sociedad, así que para poder hablar de universitarias necesitamos definir qué es ser mujer, y para poder hablar de género primero debemos definir nuestro enfoque, con ello queremos considerarlo desde **las premisas socioculturales** que son consideradas “un conjunto de normas y creencias que reflejan el esquema sociocultural de las personas y su proceso de interacción social (Díaz-Guerrero 1994, en Díaz, 2019).

Las premisas socioculturales se aprenden por medio de los procesos de socialización, se transmiten con la interacción en el contexto sociocultural, transformándose a lo largo del tiempo Si bien operan en todos los niveles de la estructura social, la familia es crucial para su desarrollo, pues es el nivel de socialización primario para ello (Velasco y Hernández, 2017 en Díaz, 2019), Posteriormente, estas premisas se entraman con otros aspectos encontrados en el habitus, como lo son las relaciones y las jerarquías sociales presentes en distintos espacios de interacción social.

Butler (2007) menciona que el género no es una identidad esencial sino una práctica performativa producida mediante la repetición de acciones que se regulan socialmente. Esta producción de género se inscribe dentro de lo que la autora nombra “matriz heterosexual”, entendida como un regimen normativo que moldea de manera obligatoria el sexo, el género y el deseo, produciendo identidades que solo pueden ser entendidas cuando son reconocidas socialmente bajo la lógica de la heterosexualidad obligatoria, pues tiene que encajar en las normas culturales.

Esta matriz es un punto de partida para el desarrollo de las premisas socioculturales, permite ser un objeto desde donde partir y decidir, pero siempre girando alrededor de esta. Establece a lo masculino como lo que debe ser, y lo femenino como lo que no es masculino, lo excluido, una forma de otredad. tomaremos sus intersecciones, aquí es donde entran los mandatos de género, pues no funcionan únicamente como expectativas sociales asignadas a cada género,

sino, como mecanismos que ayudan a delimitar qué formas de ser mujer resultan socialmente permitidas y aceptables.

Ya hemos comentado las definiciones de las premisas socioculturales de género, pero ahora toca priorizar dentro de estas los **mandatos de género**. Desde el punto que nos interesa analizar del habitus y desde el género, Macías (2018) da a entender que los mandatos de género son “estereotipos prescriptivos que se acentúan en los procesos de socialización”, dando a entender que son formas prediseñadas, envasadas para como debe ser y actuar según su respectivo género.

Por su parte la cultura es una forma de reproducir y distribuir estas formas de socialización. Lagarde (en Macías, 2018) menciona que las mujeres están en un estado de “cautiverio”, una forma de categorizar el estado de la mujer en el mundo con enfoque patriarcal, por ello reciben restricciones como puede ser en su libertad y en sus relaciones de poder. Los cautiverios son parte del proceso de socialización y las restricciones se convierten en modelos normativos, o en otras palabras, en mandatos de género.

Los mandatos de género se incorporan como habitus, no sólo se imponen desde afuera, sino que se vuelven parte del cuerpo y la subjetividad. Estos mandatos de género son parte de las tramas sociales y los encontraremos en variados escenarios donde la perspectiva de género nos permitirá ver estas desigualdades, así que haremos énfasis en su relevancia a la hora de considerar las experiencias que viven las estudiantes en su día a día.

Para fines prácticos de esta investigación la categoría mujer se comprende como una construcción social producida a partir de normas de género y mandatos que se transmiten y reproducen durante los procesos de socialización. Estas normas se refieren a las expectativas sociales sobre lo que significa ser y vivir como mujer, eso incluye también a las formas en que dichas expectativas se incorporan en el habitus, orientando prácticas, disposiciones y las formas en que estas se relacionan. De esta manera el género se vive y se experimenta durante su día a día, configurando la manera en que las mujeres piensan de sí mismas y cómo se posicionan dentro de la sociedad. Es en este punto donde el análisis de la subjetividad se vuelve importante

para comprender cómo estas construcciones se viven y se significan desde la experiencia.

La **construcción simbólica del género** tiene una raíz histórica y económica profunda. Como señala Silvia Federici (2004), durante la transición del capitalismo, el cuerpo femenino fue objeto de un disciplinamiento específico que lo “produjo” como una máquina de servicios personales para el sistema. Para Federici, el sistema necesitó transformar las capacidades reproductivas y afectivas de las mujeres en una fuerza de trabajo no remunerada, “naturalizando” el cuidado como una inclinación biológica en lugar de un trabajo socioeconómico.

Bajo esta lógica, la subjetividad femenina se moldea bajo la premisa de estar “a disposición de otros”. Esto resulta importante para nuestra investigación, ya que nos ayuda a comprender la feminización de carreras como la psicología; la elección profesional no ocurre en un vacío, sino que está atravesada por un habitus que ha incorporado la función histórica de la mujer como soporte emocional del sistema. Así, el cuerpo y la mente de la estudiante universitaria se convierten en el territorio donde se sigue reproduciendo la expectativa de una entrega incondicional, vinculando su identidad de género con la eficiencia en la gestión del bienestar ajeno.

Al integrar esta mirada, se entiende que el género en la universidad no solo regula quién ocupa los espacios, sino bajo qué lógicas de servicio se espera que las mujeres habiten su formación profesional. Esta “producción” del cuerpo femenino como entidad cuidadora es lo que termina por materializarse en las vivencias de las universitarias.

### **La Universidad y lo que se vive dentro de ella**

Entendiendo el espacio que se le busca asignar a las mujeres dentro de la sociedad y su papel que se les incita a llenar, ¿Cómo las instituciones replican estas premisas socioculturales? Las universidades en América Latina han ocupado históricamente un papel central dentro de los procesos de construcción social y política de los estados nacionales. En un inicio, **las universidades latinoamericanas** eran

dedicadas a los proyectos de los estados nacionales, generando espacios de coherencia y cohesión económica, social y cultural, así como a la formación de los profesionales para ello. (Piña, 2006). Desde esta perspectiva histórica, la universidad latinoamericana puede entenderse como una institución vinculada con las necesidades sociales y políticas de acuerdo a su contexto.

Particularmente la universidad pública se configuró como un espacio orientado a la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo social, así como a la generación de conocimientos que respondieron a las demandas y problemáticas de la sociedad. En el siglo XX hubo confrontaciones sociales y académicas que orientan los nuevos perfiles universitarios, con mayor identidad en el interior de su claustro académico, pero con los requerimientos de una sociedad que, por ser el sustento de **la universidad pública**, exige la justificación de su existencia y de su responsabilidad social. (Pichardo M, 2013).

Hasta este punto, es importante posicionar nuestra investigación en el marco de los nuevos cambios de la universidad pública, puesto que estos artículos aún muestran lo que antes era considerada la universidad, solamente un acceso a un mejor empleo, mejor salario o oportunidad de crecimiento, por ello colocamos la universidad bajo el concepto de la vinculación social: hacer comunidad universitaria o apropiarse del espacio universitario, sobre todo en una universidad como la UAM-X.

En México, hemos descubierto qué la universidad ya no tiene una función meramente académica, sino que hace un especial énfasis en la vinculación de la universidad con lo social (Arbesú, 1996). Desde la historización de la universidad se destaca el papel fundamental del estudiante a la incorporación a lo social, por ello abordaremos a la UAM-X con su sistema modular, que retoma la importancia de la implementación en el campo de las necesidades sociales. Esto lo menciona el autor con la creación de la UAM, se plantea como una solución a los problemas existentes de la educación superior en el área metropolitana. Se pretendía crear una nueva universidad que superara las viejas formas de organización académica y administrativa. Además, se buscaba que esta nueva universidad logra vincularse más con las necesidades sociales

**El sistema modular** propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Desde esta perspectiva, el papel del estudiante dentro de la universidad adquiere una relevancia central, ya que su formación implica no sólo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también su incorporación a dinámicas sociales más amplias. Así la experiencia universitaria se configura como un proceso que articula dimensiones académicas, sociales y culturales, en el cual los estudiantes construyen significados sobre su trayectoria formativa y su lugar dentro de la sociedad.

Desde la propuesta de Berger y Luckmann (2003), las instituciones se construyen a partir de acciones que se repiten en la vida cotidiana y que, con el tiempo, se viven como parte natural de la realidad. Sin embargo, estas acciones no se incorporan de la misma manera por todas las personas. Cada estudiante llega a la universidad con una historia previa, con expectativas, emociones y circunstancias particulares que dan forma a su experiencia. En el paso por la carrera, las normas, los tiempos y las exigencias institucionales se van integrando a su trayectoria personal, no como reglas abstractas, sino como experiencias concretas que se sienten, se cuestionan y se resignifican, así la universidad se convierte en un espacio donde las estudiantes de Psicología construyen, desde su propia vivencia, el sentido de su formación profesional y de su permanencia en la carrera, al mismo tiempo que incorporan las premisas socioculturales de género que organizan su vida cotidiana.

La universidad puede pensarse como una **institución social** que va más allá de la transmisión de conocimientos y la formación profesional. En ella se organizan prácticas, tiempos, relaciones y expectativas que influyen en la forma en que las estudiantes universitarias viven su paso por la carrera. Desde esta mirada, la experiencia universitaria no se construye únicamente a partir de decisiones individuales, sino en relación con un entramado institucional que da sentido a lo que significa ser estudiante. Siguiendo a Castoriadis (1997), las instituciones sociales no se sostienen sólo en su función o en su carácter racional, sino en significaciones compartidas que direccionan la manera en que las personas comprenden y habitan los espacios sociales. Así, la universidad se configura como un espacio donde las estudiantes no solo se forman académicamente, sino donde resignifican su

presencia, su permanencia en la carrera y su papel como estudiantes en formación académica, en diálogo con las premisas socioculturales de género que atraviesan su experiencia cotidiana.

Si bien Tonon (2012) menciona que el rol tradicional de las universidades es producir y reproducir conocimiento científico, también abre el diálogo a ver otros roles fuera de su función y verla como un espacio social y de convivencia. Al ver la universidad también como una institución social, podemos apreciar y compartir las experiencias que viven diariamente en ella, donde se construyen y desarrollan los sujetos, un lugar donde se produce la convivencia diaria y por lo tanto la reproducción cultural, incluyendo temas relacionados a la perspectiva de género o las relaciones de poder, y con ello sus apariciones dentro de la sociedad tanto interna como externa.

Hay que ver a la universidad como parte de una comunidad, que interactúa con los diferentes actores sociales y sus procesos de desarrollo, no solo de manera física como puede ser su estructura física, sino en sus actividades, como se menciona anteriormente, si bien influyen de manera individual, tienen un enfoque más social y afectan su entorno y sus relaciones directas con quienes .

Avanzando por esa idea, Meneses (2010) da a entender que los **vínculos sociales** se constituyen desde la unión entre la producción de cultura y los procesos de producción identitarios, como una respuesta a las necesidades de la sobrevivencia humana y la creación de normas para gestionar la interdependencia que asegure dichas necesidades, empezando así un origen a la construcción de jerarquías, sistemas disciplinarios y de dominación.

La inclusión y la participación en instituciones que suponen jerarquías, decanta en la mayoría de las ocasiones en predisposiciones subjetivas favorables a esta, lo cual también es efecto de vivir dentro de jerarquías que se acercan a lo coercitivo como lo son la familia, la escuela y organizaciones laborales, en las cuales el sujeto se desarrolla. Los sistemas que aplican estas instituciones condicionan al sujeto, preparándolo para una adopción identitaria que le permite reconocerse a sí mismo y ser reconocido por la organización de pertenencia de cierta manera.

Según Juárez (2019) la universidad crea una serie de atributos sobre sus actores sociales, los estudiantes, así que consideramos que algunas de ellas atraviesan las propias **vidas de los estudiantes**, incluso más allá de sus muros, como lo es su bienestar, las formas que se relacionan con sus familias, incluso sus metas, muchos de ellos aspectos psicosociales que cambian las corrientes de sus vidas.

Esto es importante porque durante la etapa de ser universitario se pasa gran tiempo en la institución y muchas situaciones se engloban alrededor de ella, entonces su formación toma matices de situaciones dentro de la misma. Para lograr comprender estos atributos necesitamos el concepto de **experiencia universitaria** (Juárez, 2019) “son todos esos conocimientos, sensaciones y observaciones trascendentales destacadas que un estudiante universitario experimenta y que facilitan o dificultan su paso por la universidad”.

Hay una diferencia entre la experiencia universitaria y los esquemas de **formación profesional** universitaria, pues estos últimos se hace énfasis en lo conceptual, y se deja lo afectivo de lado, se olvida como estructura que en la formación posee gran importancia los sentimientos. (Varona, 2021). Esto sucede porque su enfoque principal es la preparación de los estudiantes a la vida laboral, pero sólo desde esa perspectiva laboral-institucional. Esta visión sólo pone el peso del valor a los profesionales en su capacidad para resolver problemas de su área laboral y con la objetividad que lo logren, solo valorando su capacidad racional.

Pero la formación profesional universitaria no es solo otorgar los conocimientos de su especialidad a los estudiantes, esto incluye sus propios atributos subjetivos, su forma de vivir, de ser, sus afectos, considerarlo un ser social dentro de esta formación. Para ello se debe considerar su comunidad a la hora de su formación, pues a ella pertenecen y donde radica parte de su valor como profesionales.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

En este sentido, la investigación se desarrolla en un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, y como dispositivo, la entrevista a profundidad, grupo de reflexión e historias de vida ya que buscamos conocer cómo las mujeres estudiantes

de Psicología de la UAM-X vivencian sus experiencias universitarias y su formación profesional en relación con las premisas socioculturales de género. Denzin y Lincoln (1994) explican que “La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa”.

Para estos autores, lo cualitativo abarca el uso y recolección de materiales empíricos diversos, (experiencias personales, entrevistas, casos, historias de vida, registros observacionales e interaccionales), que permiten describir los momentos habituales y problemáticos en la vida de los sujetos. Este enfoque resulta fundamental para comprender de qué manera las premisas socioculturales de género y las trayectorias universitarias se entrelazan en la experiencia cotidiana de las estudiantes en un contexto universitario como la carrera de psicología. Por ello se emplea esta metodología, retomando a Kvale S. (2011): “Los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias e interacciones”.

La elección de este enfoque metodológico no es arbitraria, sino que se sustenta en la perspectiva teórica desarrollada previamente, particularmente en la concepción de la experiencia como un proceso de construcción de sentido y en la noción de habitus como estructura internalizada que orienta prácticas y disposiciones. En este sentido, el interés de la investigación no radica únicamente en describir lo que las estudiantes viven, sino en comprender cómo significan dichas vivencias en relación con las premisas socioculturales de género que atraviesan su trayectoria. Por ello, las herramientas metodológicas seleccionadas (entrevistas a profundidad, grupo de reflexión e historias de vida) se orientan a recuperar la dimensión narrativa y reflexiva de la experiencia, entendiendo que es en el lenguaje donde las estudiantes organizan, cuestionan y resignifican su paso por la universidad. Así, el proceso metodológico permite no sólo acceder a los relatos, sino analizarlos como espacios donde se articulan estructuras sociales, mandatos de género y formas de subjetivación, dando lugar a la construcción de categorías de análisis que emergen del diálogo entre la teoría y el material empírico.

Como señalan Taylor S.J y Bogdan R. (1994) Para comprender de manera más cercana y situada la experiencia de las universitarias en torno a su trayectoria académica y las premisas socioculturales de género que las atraviesan, esta investigación se sustenta en una fundamentación fenomenológica. Este enfoque permite recuperar la vivencia desde la perspectiva de quienes la experimentan, otorgando centralidad a las voces de las universitarias, sus interpretaciones y los sentidos que los construyen desde sus mismas voces.

Esto cobra especial relevancia porque, como estudiantes de psicología también estamos atravesados por las dinámicas universitarias que viven las colaboradoras, aunque desde una experiencia subjetiva diferenciada. En palabras de Parrini R.(2012), se trata de “ofrecer la subjetividad a la etnografía” reconociendo que el conocimiento se construye desde una posición situada.

A partir de ello la investigación no sólo se sitúa en una lógica etnográfica, al estudiar al grupo dentro de su propio contexto, sino que adquiere un carácter autoetnográfico. En tanto las investigadoras comparten la misma institución y condiciones académicas, pues la experiencia no se posiciona fuera del campo, sino que formamos parte de él. Por ello, se vuelve fundamental preguntarse cómo construir una etnografía que resguarde la sensibilidad sin renunciar al rigor analítico; una etnografía que dé cuenta de las complejidades cruzadas que conforman el campo, las propias y las ajenas. Esto implica no deslindarse de la subjetividad que investiga, pero tampoco reducir el análisis a lo meramente biográfico o anecdótico.

En este sentido la etnografía permite situar el análisis en el entramado de subjetividades que configuran la experiencia universitaria. Como señala Angrosino M (2012), la etnografía busca una descripción detallada y amplia de un pueblo, la realizan habitualmente investigadores que puedan pasar un tiempo prolongado en la comunidad que están estudiando. Por ello, retomamos que la etnografía significa la descripción de un pueblo y se ocupa de las personas en sentido colectivo, examinando el comportamiento, las costumbres y las creencias que aprenden y comparten los miembros del grupo. Desde esta perspectiva, el interés no recae únicamente en las experiencias individuales, sino en los sentidos compartidos que

las mujeres estudiantes construyen en torno a su formación universitaria y las premisas socioculturales de género que atraviesan.

Sin embargo, la particularidad de esta investigación radica en que el grupo estudiado no nos es ajeno a las investigadoras, en este punto, la autoetnografía cobra especial relevancia en tanto menciona Blanco M. (2012) “la autoetnografía se aplica al estudio de un grupo social que el investigador considera como propio; ya fuera por su ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica” Esta cercanía permite no sólo el acceso al campo, sino también una comprensión situada de las experiencias, al compartir códigos, prácticas y condiciones institucionales.

En su desarrollo contemporáneo, la autoetnografía amplía su alcance para incluir tanto los relatos personales como las experiencias del propio investigador, situadas en un contexto social y cultural. De este modo, la implicación de las investigadoras no se concibe como un sesgo a eliminar, sino como perspectiva analítica que favorece la comprensión del fenómeno, en este sentido, la experiencia no se presenta como un elemento aislado o meramente subjetivo, sino como una vía de acceso privilegiada para comprender los entramados de sentido que configuran el entorno social.

Lejos de comprometer la validez del estudio, la reflexividad permite reconocer cómo nuestras propias trayectorias, posicionamientos y experiencias están atravesadas por las mismas premisas socioculturales de género que buscamos analizar. Esto posibilita no sólo una mayor cercanía con el campo, sino también una lectura más profunda de los significados que emergen en los discursos de las colaboradoras.

La autoetnografía no se centra únicamente en lo individual, sino que permite conectar la experiencia personal con lo colectivo. Desde esta perspectiva, la experiencia propia de las investigadoras funciona como un punto de partida para comprender procesos sociales más amplios. Al mismo tiempo, el hecho de que las investigadoras formen parte de esta misma población coloca la investigación en un lugar particular: no observamos desde fuera, sino desde una experiencia compartida. Esta cercanía no busca borrar la diferencia entre investigadoras y

colaboradoras, sino hacerla consciente, permitiendo identificar aquello que se comparte, pero también lo que se vive de manera distinta.

En este cruce entre lo social y lo subjetivo, la investigación encuentra su punto de partida: comprender cómo estas experiencias se construyen, se sienten y se significan desde dentro. Así, estudiar a mujeres estudiantes de psicología siendo también parte de ese mismo espacio no sólo implica un reto metodológico, sino una posibilidad para generar un conocimiento más cercano, situado y atento a las complejidades que atraviesan la vida universitaria. Así, lo vivido no se toma como una evidencia en sí misma, sino como un recurso que dialoga con las narrativas de las colaboradoras, lo que permite identificar similitudes, diferencias y tensiones en torno a la experiencia de ser mujer y estudiante en la universidad.

La cercanía con el campo no sólo facilitó el acceso a las participantes, sino que también implicó una serie de tensiones metodológicas que atraviesan el proceso de investigación. Al compartir el mismo espacio institucional y condiciones académicas, en diversos momentos se generaron identificaciones con los relatos de las colaboradoras, lo que, si bien permitió una comprensión más situada de sus experiencias, también colocó a las investigadoras frente al reto de no dar por sentado aquello que parecía familiar. Esta proximidad implicó cuestionar constantemente hasta qué punto nuestras propias experiencias influyen en la interpretación de los discursos. Asimismo, emergieron contradicciones en el proceso, ya que, al tiempo que se buscaba analizar los premisas socioculturales de género que atraviesan la vida universitaria, se hizo participe en la investigación que las investigadoras también están inscritas en dichas lógicas, reproduciendo en distintos momentos las mismas dinámicas de sobrecarga, autoexigencia y responsabilidad afectiva que se identifican en las entrevistadas. Esta situación no se considera una limitación, sino una condición que permite complejizar el análisis, al evidenciar que las premisas socioculturales de género no operan únicamente como un objeto externo de estudio, sino como parte constitutiva del campo y de quienes lo investigan.

De igual forma, el proceso de investigación implicó momentos de incomodidad, particularmente al reconocer en los discursos de las colaboradoras experiencias que resonaban con vivencias propias. Esta cercanía generó cuestionamientos sobre los

límites entre la experiencia personal y el análisis académico, así como sobre el lugar desde el cual se construye el conocimiento. En este sentido, la reflexividad no se plantea como un ejercicio de distanciamiento, sino como una herramienta que permite reconocer las implicaciones de investigar desde dentro, atendiendo tanto a las coincidencias como a las diferencias que configuran el campo.

### **Delimitación del campo**

Población: Estudiantes mujeres de psicología, en ambas áreas de concentración (sociales y educativa), 10º, 11º y 12º de ambos turnos, de 22 a 30 años.

- Alcance de 5 entrevistas
- Duración de 45 a 1 hr en promedio
- Carta de consentimiento informado

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional, desde la perspectiva de Taylor S. J y Bogdan R. (1994), la investigación cualitativa se centra en comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, privilegiando la voz de los sujetos y su interpretación de la realidad. En este sentido, la selección de participantes se orienta a aquellos que pueden aportar relatos significativos sobre el fenómeno estudiado, más que a criterios de representatividad estadística, propio de la investigación cualitativa, el cual permite elegir a participantes que cuenten con experiencias que encajen para la problematización del fenómeno de estudio.

La muestra estará conformada por estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X que se encuentren cursando a partir del 10mo-12vo módulo, de modo que cuenten con una trayectoria más amplia para narrar su experiencia universitaria, sobre todo porque en psicología en UAM-X, el último año de la carrera se centra en un solo proyecto de investigación. El número de participantes no fue definido de manera cerrada desde el inicio, sino que se planteó a partir de una estimación preliminar de aproximadamente cinco entrevistas, la cual se mantuvo abierta a ajustes en función del desarrollo del trabajo de campo y del proceso interpretativo de la investigación. En este sentido, la delimitación de las participantes responde a una lógica flexible, acorde con un enfoque fenomenológico que privilegia la profundidad de las experiencias y su comprensión situada. La participación será de

carácter voluntario, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las participantes.

Según Taylor S.J y Bogdan R. (1994) En cuanto a la elección del campo nos facilitó el acceso realizarlo en la UAM-X, pues la cercanía con las colaboradoras en cuanto a un espacio conocido por ellas nos permitió generar un ambiente de confianza para la realización de las entrevistas a profundidad que permitan acceder a sus experiencias en un espacio que habitan a diario para la realización no solo de lo académico, sino de diversas actividades.

Para fines de la investigación, con respecto a conocer sus experiencias, el espacio nos permite adentrarnos a los horarios y tiempos de las mujeres, que resultan fundamentales para la investigación ya que no responde a criterios logísticos sino a la pertinencia teórica y metodológica de situar la investigación en el lugar donde las estudiantes construyen y resignifican su trayectorias académicas, en ese sentido, señalamos que, el lugar funciona como un lugar céntrico para favorecer los tiempos tanto de investigadores como colaboradoras, pues nuestros sujetos de investigación cuentan con tiempos muy reducidos para las entrevistas.

## **Herramientas de recolección de información**

### **1. Entrevista a profundidad**

Para comprender la historia personal y subjetiva de cada estudiante universitario de una manera que otras herramientas no posibilitan, se realizaron entrevistas a profundidad. A través de este dispositivo es posible explorar diversos campos del sujeto. Entrevistar tiene el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado, en relación con el significado que atribuyen a los fenómenos que viven y cómo los interpretan. Como señala Kvale S. (2011).

Por ello, constituye un método poderoso para la producción de conocimiento sobre las situaciones humanas, y de cómo manejar el comportamiento humano a lo largo del siglo XX. En este sentido, por medio de las entrevistas a profundidad, se busca que las estudiantes nos hablen desde su perspectiva el cómo se viven como

universitarias en un contexto público como la UAM-X, qué situaciones atraviesan ellas en el ámbito no sólo de lo académico sino también desde lo emocional, personal, familiar y económico. Asimismo, la entrevista a profundidad favorece la construcción de un clima de confianza entre investigadora y participante.

Este ambiente es fundamental para que las estudiantes se sientan escuchadas en su experiencia, lo que incrementa la respuesta de la entrevista. En este sentido, la entrevista no sólo funciona como un medio de recolección de datos, sino también como un espacio de reflexión donde las participantes pueden resignificar aspectos de su experiencia.

## **2. Guión de la entrevista**

### **Premisas socioculturales de género:**

- ¿Consideras que tienes más compañeras mujeres? ¿Tú por qué crees que sea?
- ¿Cómo son tus círculos sociales dentro de la universidad? ¿Cómo los describirías?
- ¿Cómo equilibras tus responsabilidades fuera de la universidad, con tus actividades académicas?

### **Comunidad Universitaria:**

- ¿Qué es lo que te ha dificultado la carrera de psicología?
- ¿Qué consideras se te ha hecho sencillo de la carrera?
- ¿Qué ha cambiado tu rutina universitaria en los últimos dos años?
- ¿Qué ventajas o desventajas han representado para tu desempeño académico tales cambios?
- ¿Qué representa la universidad para ti?
- ¿Cómo te imaginabas la carrera antes de entrar y cómo ha sido realmente?
- ¿Qué ha cambiado de cómo ves tu vida al estar en la universidad?

### **Mujer universitaria:**

- ¿Qué te motivó a elegir la carrera de psicología en la UAM-X?
- ¿Hubo algún factor (familiar, social, económico o emocional) que influyera en esta elección?
- ¿Cómo es ser estudiante mujer de psicología de la UAM-X?
- ¿Qué actividades realizas fuera o dentro de la universidad?
- ¿Cómo describirías tu día como estudiante de psicología?

### **3. Grupo de reflexión**

La construcción de un grupo de reflexión, nos permitió que cada una de las colaboradoras de esta investigación pueda reunirse en un espacio diseñado por y para ellas, en donde hablar de aquello que no solo sucede de manera individual, sino en el ámbito de lo colectivo. Como lo menciona Radosh S. (2017) “El “encuadre” del grupo de reflexión (las reglas que lo organizan, el tiempo, el espacio, el o los coordinadores) debe dar la contención necesaria para lograr un espacio de confianza donde puedan desplegarse los discursos singulares, plurales y divergentes de las múltiples subjetividades y sus interrelaciones”. Buscamos reunir a las colaboradoras para poder escuchar sus discursos desde una manera más colectiva sin dejar de lado lo subjetivo de cada una de sus experiencias.

Aunque nuestro papel dentro de la investigación pudiera verse envuelto en el desarrollo del grupo por nuestras propias experiencias como universitarias, delimitamos y comprendemos el papel del investigador en los grupos de reflexión tanto el de coordinador como el observador, en base a Pichón de Riviere (1972) “El coordinador actúa como orientador, favoreciendo la comunicación intergrupar y tratando de evitar la discusión frontal, el observador registra todo lo que acontece en el grupo a través de un enfoque panorámico”.

Cabe mencionar, esta delimitación no implica que seamos completamente neutrales, sino que reconoce nuestra implicación dentro del proceso desde una mirada autoetnográfica. En este sentido, como plantea Joan W. Scott (1992), la experiencia no es algo que simplemente “está ahí”, sino que se construye a partir de contextos sociales e históricos. Desde esta idea, nuestras experiencias como

universitarias no se dejan de lado, sino que funcionan como un punto de partida para cuestionar y profundizar en lo que dicen las colaboradoras, más que solo confirmarlo.

En sentido de la autoetnografía, como la trabaja Mercedes B. (2012), no se centra únicamente en lo personal, sino en cómo lo personal se conecta con lo social. Así, nuestras propias trayectorias nos ayudan a percibir matices, coincidencias y silencios en los discursos, pero también nos obligan a reflexionar constantemente sobre nuestro lugar dentro de la investigación.

Desde esta posición, las entrevistas se vuelven un espacio que no solo permite que las colaboradoras continúen su discurso, sino que también facilita el encuentro entre universitarias con experiencias similares o distintas. De esta manera, el grupo de reflexión se construye como un espacio de confianza, donde compartir no es sólo contar, sino también reconocerse en otras, en un entramado entre lo propio y lo colectivo que se va construyendo en la interacción y que enriquece la comprensión de la experiencia universitaria.

Por lo que hemos encontrado en las entrevistas, crear un espacio que permita a las colaboradoras continuar con su discurso en encuentro con más universitarias que atraviesan experiencias que pueden ser similares o diferentes de sí, es pertinente crear un espacio de confianza en donde se reúnan para compartir sus experiencias.

#### **4. Historias de vida**

Basándonos en la idea de Pujadas (1992), entendemos las historias de vida como el testimonio subjetivo que recoge tanto los acontecimientos cronológicos como las valoraciones que las estudiantes hacen sobre su propia experiencia. No se trata solo de una herramienta de entrevista, sino de una vía para captar la totalidad de una experiencia y visibilizar cómo operan las premisas socioculturales de género en la vida universitaria. Al sumergirnos en la narrativa biográfica, la capacidad evocativa del relato nos permite comprender estos sistemas sociales de normas y los límites impuestos en el comportamiento femenino.

Como dice Pujadas, estudiar estas historias a profundidad nos deja ver ese momento donde las compañeras deciden por sí mismas, aunque a veces eso signifique ir en contra de las normas de género cotidianas. Este punto que toca el autor nos permite entender cómo se siente en verdad la universidad para estas mujeres. Así, sus relatos dejan de ser solo anécdotas y se convierten en la base crítica para comprender cómo resisten o cómo enfrentan las premisas socioculturales de género dentro de la carrera. Para nuestro trabajo de investigación, esto es fundamental porque nos ayuda a explicar cómo las mujeres en la UAM-X no solo “estamos” en la universidad, sino que la habitamos y la transformamos desde nuestras propias vivencias.

### **Relatoría del trabajo de campo**

La estrategia inicial de acceso al campo consistió en lanzar una convocatoria a través de redes sociales, específicamente por las páginas principales del alumnado de la UAM-X. Se realizó un flyer que especificaba los requisitos de la muestra, es decir, edad requerida y ser estudiantes de psicología del área de concentración. Sin embargo generó poca respuesta, y las postulaciones que recibimos no correspondían a la muestra delimitada, como por ejemplo, estudiantes de sociología.

Ante la falta de respuestas, se implementó un ajuste metodológico, recurriendo a la técnica conocida como “Bola de nieve”. Este método implicó contactar a las participantes pasando la voz de lo que nos interesaba investigar, y fue así como poco a poco comenzamos a contactar a las chicas y pactar las primeras entrevistas. En algún momento nuestras propias compañeras de clase se ofrecieron a ser entrevistadas, y a pesar de considerar sus experiencias enriquecedoras, por decisiones éticas decidimos darle preferencia a mujeres fuera de nuestras conocidas inmediatas.

Desde que se acordaron las primeras entrevistas, en una semana ya teníamos tres, pero conforme fueron avanzando los días y se acercaba la fecha, las chicas nos cancelaron, incluso horas antes, lo que también evidencia las diversas actividades que realizan durante el día y que por una u otra razón no podían posponer o faltar a

ellas: cambios de clases, servicio social, réplicas de investigación, servicio social, actividades dentro de la universidad como cursos, talleres o incluso se cruzaban con los horarios de comida dentro de la universidad. Otra entrevista no se llegó a realizar por cuestiones de salud mental, pues la sobrecarga de la universidad rebasó a la estudiante.

En cuanto a los horarios y espacios en que realizamos las entrevistas, podemos destacar que, las entrevistadas eran citadas a la hora que más se acomodaba a sus horarios y actividades, algunas antes de clases, servicio social u otra actividad, a nosotras como investigadoras nos tocaba ajustar nuestras actividades para poder brindarles un espacio de escucha.

Acudimos a la universidad unos veinte minutos antes de las entrevistas para conseguir un lugar que permitiera ofrecer a las chicas una escucha tranquila, sin interrupciones o ruidos que hicieran perder el hilo de las narraciones de sus experiencias, lo cual en algunas circunstancias se complicaba, pues los salones o lugares donde recurrimos para la realización de las entrevistas se encontraban cerrados o eran interrumpidos por la clase que comenzaba en ese horario. Por su parte, las chicas se presentaban en su mayoría puntuales a la hora de las entrevistas, pero en ocasiones les jugaba en contra el transporte público o el tráfico de la Ciudad de México.

De nuestra primera entrevista en adelante, podemos apreciar cómo genera un buen inicio en las entrevistadas la pregunta inicial “¿Cómo estás?”, la cual operó como un dispositivo clave para abrir la puerta a un diálogo genuino, haciendo que las entrevistadas se sintieran escuchadas, validando su sentir. En todo momento se conservó el mismo tono de voz, tanto de la entrevistadora como de la observadora. Conforme iba avanzando la entrevista, las mismas chicas a través de su discurso tocaban las temáticas que se delimitaron en el guión de la entrevista. Es importante mencionar que las entrevistadas se mostraron cómodas con las preguntas que se realizaban en cada momento, incluso donde se notaba la sorpresa de la pregunta, como si fuese algo que no se esperaban para iniciar con la entrevista.

## **Plan de análisis**

La presente investigación se sitúa en una perspectiva psicosocial, desde la cual la experiencia universitaria y la formación profesional se comprenden como procesos que no ocurren únicamente a nivel individual, sino que se construyen en relación con el contexto social e institucional en el que las estudiantes se encuentran inmersas. La subjetividad se entiende como un proceso socialmente producido, en el que las instituciones y las premisas socioculturales de género intervienen en la manera en que las estudiantes otorgan sentido a su experiencia universitaria (Berger & Luckmann, 2003, en Castoriadis, 1997), desde aquí tomamos nuestros puntos y analizamos desde el habitus las premisas socioculturales de género y el cómo configuran las subjetividades.

El análisis de la información se llevó a cabo a partir de un enfoque de análisis temático, el cual permitió identificar patrones de sentido en los relatos de las participantes. Este proceso no se limitó a una clasificación de contenidos, sino que implicó un ejercicio interpretativo orientado a comprender cómo las estudiantes construyen y vivencian su experiencia universitaria.

En un primer momento, se realizó la transcripción y lectura exhaustiva del material empírico (entrevistas a profundidad, grupo de reflexión e historias de vida), con el objetivo de familiarizarse con los discursos y reconocer elementos recurrentes. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación inicial, en el que se identificaron unidades de significado vinculadas con experiencias, emociones, tensiones y formas de nombrar su trayectoria universitaria.

En un segundo momento, estos códigos fueron agrupados en ejes temáticos más amplios, atendiendo a las relaciones entre ellos, así como a las recurrencias y contradicciones presentes en los relatos. Este proceso dio lugar a la construcción de categorías de análisis, las cuales fueron afinadas mediante un diálogo constante con los referentes teóricos de la investigación, particularmente en relación con la noción de habitus, subjetividad y género.

El análisis no se centró únicamente en lo que las estudiantes dicen, sino también en cómo lo dicen, considerando los énfasis, silencios y formas narrativas que configuran sus discursos. En este sentido, se buscó dar cuenta de las tensiones y

ambivalencias presentes en la experiencia universitaria, evitando reducirla a explicaciones lineales.

Los testimonios de las participantes ocupan un lugar central en el análisis, no sólo como ilustración, sino como evidencia que permite sostener la interpretación. A través de ellos, se reconstruyen las experiencias de las estudiantes, articulando sus relatos con los ejes analíticos propuestos.

Asimismo, desde una perspectiva autoetnográfica, el análisis incorpora una dimensión reflexiva en la que las investigadoras reconocen su propia implicación en el campo. Esto implicó no sólo identificar coincidencias con los relatos de las participantes, sino también problematizar las diferencias, tensiones e incomodidades que emergen en el proceso de investigación. De este modo, la experiencia propia no se toma como un dato en sí mismo, sino como un elemento que permite complejizar la interpretación.

Finalmente, el análisis se organiza a partir de las categorías construidas, las cuales permiten articular los relatos de las participantes con los procesos sociales e institucionales que atraviesan su experiencia. A partir de ello, en el apartado de análisis se presentarán los hallazgos, integrando los testimonios como parte fundamental para comprender cómo se construye y se vive la experiencia de ser mujer y estudiante de psicología en la universidad.

### **Construcción de las categorías de análisis**

Las categorías de análisis se construyeron como ejes orientadores que permiten organizar, interpretar y dar sentido a la información obtenida a través de las entrevistas. Más que partir de definiciones previas, estas emergieron del encuentro con el material empírico, en diálogo con una perspectiva psicosocial interesada en comprender cómo las estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X vivencian su experiencia universitaria, su subjetividad y las premisas socioculturales de género que atraviesan su formación.

En un primer momento, las entrevistas fueron transcritas y revisadas. Este proceso no se limitó a identificar contenidos temáticos, sino que implicó una lectura atenta a las experiencias narradas, a las situaciones que las mujeres estudiantes reconocen

como significativas y a los sentidos que construyen en torno a su trayectoria académica. Es decir, no solo se recuperó lo que se dice, sino cómo se vive, se interpreta y, en algunos casos, se disputa dicha experiencia.

Cabe señalar que este proceso de lectura y construcción de categorías no se realizó desde una posición externa. Al compartir con las participantes la condición de estudiantes de la misma licenciatura, nuestras propias experiencias universitarias funcionaron también como un punto de referencia que, lejos de neutralizarse, se volvió parte del proceso analítico. En este sentido, la construcción de categorías no fue un ejercicio únicamente técnico, sino también reflexivo, en el que nuestras propias vivencias entraron en diálogo y en tensión con las de las participantes.

A partir de esta revisión, se identificaron similitudes, puntos de encuentro y también contradicciones en los relatos, lo que permitió la construcción de categorías de análisis emergentes. Estas categorías no se definieron de manera aislada, sino que fueron afinándose gradualmente mediante un ejercicio de revisión constante entre entrevistas, en el que se pusieron en relación distintas experiencias para reconocer patrones, matices y diferencias. Bajo esta lógica, se consolidaron tres ejes principales que organizan la experiencia de las estudiantes.

La primera de ellas, “con ellas aprendí muchísimas cosas de la carrera de psicología, que las pude llevar a mi vida personal”, explora cómo las estudiantes habitan la universidad más allá de lo académico. Se analiza cómo el sistema modular de la UAM-X y la transición a la vida universitaria impactan su cotidianidad, sus sensaciones (como el estrés o la presión) y el sentido que otorgan su estancia en la institución.

Por su parte, la categoría de “ahorita porque nada más estamos entre puras mujeres, pero sino les hablaría de estudiantes” se conformó como una serie de tensiones vividas en el cuerpo y el tiempo. Analizamos cómo los mandatos de género (como el “deber ser”, la carga mental y el rol de cuidadora) atraviesan y condicionan la formación profesional de las mujeres en una carrera feminizada como psicología.

Finalmente, el eje de “El mundo no se detiene por lo que nos pase a nosotras” examinamos las relaciones sociales que construyen en el espacio universitario,

entendiéndolo como un lugar de convivencia y socialización donde se producen y reproducen significaciones identitarias y relaciones de poder.

Este refinamiento gradual, sostenido por un diálogo teórico con conceptos como habitus, subjetividad e imaginario social, permitió que las categorías no solo funcionen como herramientas técnicas, sino como entradas para narrar la experiencia de las estudiantes desde su propia voz, recuperando los sentidos que ellas mismas construyen sobre su proceso formativo.

**“Con ellas aprendí muchísimas cosas de la carrera de psicología, que las pude llevar a mi vida personal”**

Esta categoría da cuenta de cómo las estudiantes narran, interpretan y significan su tránsito por el espacio universitario como una experiencia que va más allá de lo estrictamente académico. Se enfoca en las formas en que viven su día a día dentro de la universidad, incorporando dimensiones emocionales, relacionales y de adaptación a las dinámicas institucionales.

En este sentido, la vida universitaria se entiende como un proceso complejo en el que las estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también construyen formas de habitar la institución, de relacionarse con sus pares y docentes, y de posicionarse frente a las exigencias académicas. Aquí se recuperan experiencias vinculadas con sentimientos como incertidumbre, presión, entusiasmo o desgaste, así como estrategias que desarrollan para sostener su permanencia.

Asimismo, esta categoría permite analizar cómo la institución configura determinadas dinámicas, ritmos y formas de participación que inciden directamente en la experiencia estudiantil. Esto incluye las maneras en que se organizan las clases, las exigencias académicas, los espacios de interacción y las lógicas propias del modelo educativo, que en conjunto influyen en cómo las estudiantes comprenden y transitan su formación.

**“Ahorita porque nada más estamos entre puras mujeres, pero si no les hablaría de estudiantes”**

Esta categoría permite identificar los mandatos, expectativas y normas de género que atraviesan las trayectorias de las estudiantes, influyendo en sus decisiones,

experiencias y formas de posicionarse dentro de la carrera. Parte de reconocer que las vivencias universitarias no son neutrales, sino que están mediadas por construcciones socioculturales que asignan roles, valores y expectativas diferenciadas.

A través de esta categoría se analizan los discursos y prácticas que reproducen o cuestionan estas premisas, tales como las ideas sobre lo que implica ser mujer en el ámbito académico de la psicología, las tensiones entre la formación profesional y otros roles socialmente asignados, y las formas en que estas expectativas impactan en la seguridad, participación y proyección de las estudiantes.

De igual manera, permite observar cómo estas premisas socioculturales de género no solo operan de manera externa, sino que también son interiorizadas, negociadas o resistidas por las propias estudiantes, configurando así modos particulares de vivir la universidad y de construir su identidad profesional.

### **“Sentido de la formación profesional”**

Esta categoría aborda los significados que las estudiantes atribuyen a estudiar Psicología, considerando tanto sus motivaciones iniciales como las transformaciones que estas experimentan a lo largo de su trayectoria universitaria. Se centra en cómo construyen sentido respecto a su formación, más allá de la adquisición de conocimientos teóricos o técnicos. Aquí se recuperan las expectativas, aspiraciones y proyecciones que las estudiantes elaboran sobre su futuro profesional, así como las tensiones que pueden surgir entre sus ideales y las condiciones reales de la formación. Esto incluye cuestionamientos sobre el campo laboral, el impacto social de la profesión y el lugar que esperan ocupar como futuras psicólogas.

Además, esta categoría permite analizar cómo la experiencia universitaria va moldeando progresivamente su identidad profesional, influyendo en la manera en que se piensan a sí mismas, en sus intereses específicos dentro de la disciplina y en los sentidos que le otorgan a su elección de carrera.

### **“El mundo no se detiene por lo nos pase a nosotras”**

Esta categoría explora los factores que facilitan, dificultan o tensionan la permanencia de las estudiantes en la universidad, poniendo especial atención en las relaciones que establecen dentro y fuera del espacio académico. El vínculo se entiende aquí como un elemento central en la experiencia educativa, en tanto articula dimensiones emocionales, sociales e institucionales.

Se analizan las relaciones con compañeras, docentes, familia y otros actores significativos, observando cómo estos vínculos pueden constituirse en redes de apoyo o, por el contrario, en fuentes de tensión, exigencia o conflicto. Asimismo, se consideran las formas en que las estudiantes se sienten (o no) parte de la comunidad universitaria, lo cual incide directamente en su sentido de pertenencia.

Esta categoría también permite identificar las estrategias que las estudiantes desarrollan para sostener su continuidad, así como los momentos de quiebre o duda que ponen en riesgo su permanencia, evidenciando que el tránsito universitario no es lineal, sino atravesado por múltiples tensiones y negociaciones.

A partir de estas categorías se realizará el análisis de la información, ya que permiten articular distintos elementos presentes en los relatos y comprender los fenómenos observados en relación con los objetivos de la investigación.

## **ANÁLISIS**

### **1er Apartado — “Con ellas aprendí muchísimas cosas de la carrera de psicología, que las pude llevar a mi vida personal”**

En esta primera categoría consideramos pertinente analizar desde donde surgen cosas como la convivencia de las universitarias con la universidad misma, cómo experimentan el ser estudiantes de psicología, no únicamente en términos de conocimientos adquiridos, sino desde cómo se vive y se transita la experiencia de ser una universitaria en formación.

Esto crea espacios de cambio en la vida de las universitarias al tener contacto con la universidad que van más allá de las aulas, sin perder contacto con estas. El más notorio que comenta es el poder convivir con sus compañeros y convivir, acercarse a ellos, pero las cosas no quedan ahí, que esto aplica a su desarrollo personal y su

vida diaria. En este sentido, la universidad no aparece solamente como un espacio de formación profesional, un ejemplo de ello se puede recuperar de nuestra colaboradora “M”

*[...]como ya mencionaba y él tenía esa mentalidad de generar dinero, siempre es dinero, o sea, como lo principal, ¿no? Y bueno, buscando justamente ya en la prepa en el último año eh que estudiar eh...vi que en química era muy bien pagada[...]Pero pues antes me sentía muy obligada a estudiar a algo que le gustara o que le pareciera bien a mi papá, donde se ganara dinero.*

A partir de este fragmento, es posible observar que la universidad ya no solo responde a la formación de profesionales, sino también a las lógicas sociales más amplias de cómo se piensa la universidad (Piña, 2006), en cómo se elige, se sostiene y resignifica una trayectoria universitaria. Se plantea más enfrentarse a una universidad más allá de lo institucional. Ella nos habla acerca de cómo su primer enfrentamiento a lo académico, se sitúa en una oportunidad de tener mejores ingresos, como lo que antes era considerado el ingreso a la universidad, la oportunidad de “mejorar”.

*Entonces, yo me metí aquí a la carrera en lo particular porque yo quería como expandir mis conocimientos. Yo nunca he sido buena en área de sociales, jamás he sido buena. Entonces, cuando yo entré aquí a la carrera, eh sí sabía que existía esto del sistema modular y todo lo que lo que conlleva, ¿no? Lo que hace particular a la UAM-X. (fragmento de entrevista con colaboradora “A”).*

La experiencia de formación deja de centrarse únicamente en el aprendizaje de contenidos y se orienta también a interpretar, adaptarse y responder a las dinámicas académicas. Así, la universidad no solo implica aprender, sino también comprender cómo se organiza el proceso de aprendizaje dentro de ella, como el modelo de UAM-X plantea Arbesú G. (1996) el papel del estudiante adquiere una relevancia central, ya que la formación implica algo más allá de la adquisición de

conocimientos disciplinares, sino a la incorporación a dinámicas sociales más amplias. De esta forma la formación académica puede entenderse como un proceso en el que se articulan expectativas previas como la idea de expandir conocimientos con las condiciones concretas del aprendizaje, donde la adaptación forma parte de la experiencia universitaria ante un modelo que se separa de lo “tradicional” de la universidad.

El sistema modular de la UAM-X (Arbesú, 1996) pide ciertas características, no solo adquirir los conocimientos como tradicionalmente se ha hecho como objetivo único de otras universidades, sino también su incorporación a dinámicas sociales más amplias, incluyendo el ámbito personal. Un ejemplo de ello lo podemos recuperar de nuestra colaboradora y entrevistada “M” es este fragmento de su entrevista:

*Y ya entrando a la carrera, pues eh... justo pues aprendí a hacer, osea, como a nivelar mi empatía, que justamente hay veces que pues... si las personas necesitan como ese apoyo, ¿no? De...aunque sean desconocidos.*

*[...] como aprender también a...a socializar un poquito más y ser justo como más abierta con las compañeras y compañeros y...y en ese aspecto, o sea, me ha pues, me ha ayudado como a socializar, ¿no? Y este...y justo a ver que pues una persona es, es un sujeto que está lleno de su positividad desde que desde, que nace hasta que sigue creciendo, ¿no? Y que no importa que tenga 70 años, sigue eh como construyendo su ser, vaya, ¿no? Entonces, sí me ha ayudado muchísimo en mi vida diaria”*

Aquí ella habla de cómo la empatía, que podría solo quedar como una característica para el perfil de egreso de la carrera, fue más allá de eso, le permitió un desarrollo personal con el cual creó un puente entre su desarrollo y aprendizajes en la universidad con su uso en su vida diaria y para los demás. Aunque no queda ahí, puesto que esto le permitió el desarrollo de sus vínculos y sus relaciones sociales.

Esto sucede en parte por las premisas socioculturales de género (Butler, 2007) que procuran reproducir ciertas características en las mujeres, que van de acuerdo con características que apoyan el perfil de egreso de la carrera de psicología en la UAM-

X (Arbesú, 1996), potenciando el desarrollo del conocimiento adquirido y la formación académica, en este caso permitiendo una intersección de la característica como lo es la empatía, permitiendo su aplicación en sí misma y en su entorno diario.

## **2do Apartado — “Ahorita porque nada más estamos entre puras mujeres, pero sino les hablaría de estudiantes”**

Esta categoría surge de la serie de tensiones vividas en el cuerpo y en el tiempo de las universitarias. La subjetividad se construye en una red de significaciones imaginarias (Fernández, 1992), en el caso del grupo de reflexión, estas significaciones aparecieron bajo la forma de “el deber ser” frente a la experiencia de las universitarias.

Siguiendo a Marcela Lagarde (en Macías, 2018), las mujeres suelen habitar un “cautiverio” ligado al servicio de los otros. En el grupo de reflexión, esto se hizo presente cuando las colaboradoras (o chicas) discutieron la carga mental y física que implica coordinar el hogar con la UAM-X. Al inicio, cuando se les pide definir cómo se sienten, surgen palabras como “saturada”, “cansada” o “presionada”. Este cansancio no solo es académico, es el resultado de las premisas socioculturales, donde la mujer debe rendir académicamente sin descuidar sus “labores naturales” en el ámbito privado, es en realidad trabajo reproductivo no remunerado,

En los testimonios de las colaboradoras quienes narran la resistencia cotidiana frente a la naturalización de las labores domésticas. Como se observa en el siguiente fragmento, la exigencia de cuidado no solo es una carga física, sino un espacio de confrontación constante. Como se puede ver en el siguiente fragmento de la entrevista con la colaboradora “AB”

*Pero siento que desde chiquita he resistido mucho los roles, o sea, como que siempre es algo que me enojaba mucho con mi papá, porque si era como que no, pues llegaba y mi mamá nos servía de comer, ¿no? o así, o de repente mi papá me veía y me decía:*

*—“Ah, una quesadilla, ¿no?”*

*Y a mí como me, osea, me emputaba mucho, cómo que, cómo que empezara a hacer cómo esa dinámica. Y yo me enojaba y le decía como que:*

*— “pues hay que hacerlo los dos”.*

*Y le dije, —“No, yo aquí no te la voy a hacer, tu te la puedes hacer, ¿no?”*

*y él se enojaba y era de que —“Ah, pero pues es como un favor” y le digo,*

*—“No, pero ¿por qué no se lo pides a mi hermano ¿no?”*

*Pero como que —“Ay!, pero es que no es por eso”.*

*Y te, como que te negaban esto que sí funcionaba así. Y era como que yo justo, como les digo, como que siempre cuando como que trato de ir, como en esa, como que soy muy contreras.*

En este fragmento de entrevista se puede ver como las premisas socioculturales predisponen a ciertas tareas y acciones de parte de las mujeres, generalmente enfocadas al cuidado y la reproducción, en especial dentro del hogar (Federici, 2010) algunas de ellas impuestas casi a la fuerza como lo son los mandatos de género, pero se toman posturas frente a estos mandatos al afrontarlos y tener un poco de agencia ante estos espacios donde habitan las mujeres

El testimonio de “I” manifiesta cómo el género no sólo dicta comportamientos relacionados, sino que organiza y disciplina el tiempo y el cuerpo de las mujeres. Al describir sus rutinas de sueño de apenas tres o cuatro horas y el padecimiento de insomnio, la colaboradora manifiesta una subjetividad volcada al cumplimiento.

*hay días que llego a dormir 4 horas-3 horas pero yo estoy muertísima y luego lo peor es que cuando como ya tengo esta idea de que párate temprano porque si no, no llegas a la clase y de todas formas no llegas pero si no, no vas a llegar menos [...] hubo un rato que me aventé con mucho insomnio en lo que mi cuerpo se acostumbraba a las horas de dormir porque justamente a la hora de dormir no podía dormir, no podía descansar y me terminaba durmiendo hasta las tres de la mañana y si yo me paro 4:05 terminaba durmiendo 1 hora, entonces llegaba... y aparte tengo mi servicio aquí en mi misma escuela entonces salía a las 8:00 de la noche, de ahí tres horas de transporte son casi las 11 o 12 de la noche, de ahí más lo que me preparo de*

*cenar, más lo que me baño, más lo que mil cosas que yo voy a hacer, otra vez, una y dos y así constantemente.*

Este fragmento muestra una estructura de pensamiento donde la culpa y el mandato de la “buena estudiante” operan como un motor que sobrepasa el agotamiento físico. Desde la perspectiva de Bordieu, observamos aquí un habitus de “sacrificio”. El cuerpo se convierte en un territorio de disciplina donde el descanso se sacrifica en favor de la trayectoria académica y el servicio social.

Para “I”, el trayecto no termina en el salón de clases, la jornada se extiende por la doble o triple carga que implica ser mujer. Estas “mil cosas” son en realidad, el trabajo doméstico y de autocuidado que, de acuerdo con Lagarde (en Macías, 2018), forma parte del cautiverio del trabajo doméstico y la disponibilidad permanente. Aquí “I”, no solo debe rendir en la universidad, sino que debe seguir gestionando la vida privada al llegar a casa a medianoche, perpetuando un ciclo de cansancio. Las estudiantes no siempre ven el cansancio como una injusticia social, sino como una "responsabilidad personal".

#### *Fragmento historia de vida “I”*

*Ya conforme pasó el tiempo adquirí un poco más esa responsabilidad, pero justamente porque tiene como que esa conciencia de que pues vivimos todos en la misma casa en el que se está cayendo, mi mamá no tiene tiempo, también al ver a mis papás cansados ver que se estaban esforzando y que además de lo típico de que mis papás se peleaban y mi mamá de “no voy a hacer nada en la casa” y se aventaba un mes, entonces era como de “no manches necesito un plato limpio”, entonces ya también como adquirir esa responsabilidad.*

Este ritmo de vida configura una subjetividad marcada por la resistencia extrema. En el contexto de la UAM-X, vivir la universidad siendo mujer implica una negociación constante entre sus deseos de formación profesional y las estructuras opresivas que les exigen ser cuidadoras, trabajadoras y estudiantes de excelencia de manera simultánea.

La formación académica, aunque se percibe como una vía de liberación y obtención de “significantes”, se desarrolla sobre un cuerpo exhausto que representa las premisas socioculturales de que las mujeres deben “poder con todo”, reforzando la idea de que su valor está ligado a su capacidad de entrega y funcionalidad, incluso a costa de su propia salud. Esta estructura de agotamiento y disciplina corporal, que se muestra en el caso de “I”, se ve reforzada y complejizada en el relato de la colaboradora “M”, donde el exceso de actividades aparece como un eje organizador de su identidad. Mientras que para “I” la tensión se centra en la privación de sueño y el transporte, para “M” la saturación proviene de la gestión directa del ámbito doméstico.

*Y yo era la que me encargaba los quehaceres del hogar. Pero la verdad es que eh sentía más tiempo que ahora. Osea, eh no sé a pesar de que se me pasaba el día rapidísimo, me despertaba temprano, eh...hacía el quehacer dos, tres veces a la semana, eh limpiar ropa, o sea, lavar ropa, perdón, este eh, limpiar la cocina, etcétera, y ya después me alistaba para irme a la escuela y...y luego ya regresé cuando regresaba la escuela era cuando me ponía a hacer tarea y pues me dormía un poquito tarde y así [...] estoy también yendo a servicio ahorita.*

*Entonces es eh... venir a la escuela eh...nueve y media. Eh, tengo clase hasta las once y media por lo regular, pero salgo media hora antes para poder irme a servicio a las once. De once me quedo hasta las cuatro de lunes a jueves. Luego me voy corriendo de cuatro a cuatro y media a casa para poder cambiarme y marcharme a las cinco. Y luego regreso como a las siete y cacho y regreso a limpiar un poco, lavar los trastes en la cocina y me hago de cenar. Este, a la mejor preparo el desayuno para la mañana si me da tiempo, si tengo energía y tengo despensa también [...] y ya me estoy durmiendo por ahí de las dos o una de la mañana*

Para las colaboradoras, el ingreso a la universidad no ha significado un abandono de los roles tradicionales de cuidado, sino una superposición de capas de responsabilidades. El habitus de servicio se manifiesta en la necesidad de “M” de

dejar la casa en orden antes de irse a la universidad. Esta secuencia temporal nos dice que lo académico se vive alrededor de lo doméstico, la formación profesional debe ocurrir en las grietas de tiempo que dejan las labores de reproducción.

**Subcategoría — “pues se quedaron callados, no aportan nada, no decían nada, pasaron con los ojos cerrados”**

En esta subcategoría, el discurso de las colaboradoras permite identificar la transición esencial: el paso de la culpa individual a la comprensión de la violencia como un fenómeno estructural.

*De es que si tú no tienes dinero es por tu culpa, porque no le echas ganas, ¿no? Por ejemplo: O es que si tú sufres ¿Por qué no te vas de ahí? O sea, ¿tan fácil es que te largues de ahí? Porque así lo dicen tal cual y es como, “no”. [...] Esa violencia viene estructurada, osea, no es porque la persona no quiera, es que también puede que la persona la estén violentando económicamente, emocionalmente, físicamente. Entonces, no solamente es problema de la persona, sino es ya es algo estructural. Mhm. Y siempre intentan como culpar a la mujer. Justamente. (Fragmento del grupo de reflexión).*

La estructura social impone una carga de culpabilidad sobre la mujer violentada, invisibilizando las condiciones no solo materiales y simbólicas que limitan su autonomía. Esta violencia se asienta en el habitus, de modo que las mujeres suelen percibir esta opresión como un fracaso de voluntad propia y no como el resultado de un sistema que, como señalan las colaboradoras:

*[...]Es que también creo que traemos algo ya más estructural que pues viene justamente modificando la forma en que debemos de pensar, actuar, etcétera, ¿no? Y algo a mí que me da como mucho este como como que me remueve mucho, es justamente como a través del conocimiento también ejercen poder los hombres.*

Esto puede analizarse como una manifestación de la violencia simbólica en el campo académico. El conocimiento no es un bien neutro, está atravesado por un habitus patriarcal que otorga autoridad a la voz masculina y descalifica o desplaza la presencia femenina hacia áreas específicas. Esta segregación se hace evidente cuando las colaboradoras relatan cómo se les direcciona hacia ciertas disciplinas:

*Siento que es otra forma en cómo se está perpetuando la misoginia, el machismo hacia las mujeres desde el ámbito del conocimiento y también cuando lo veo mucho cuando le dicen a una niña, "Ay, es que ¿Para qué quieres ser ingeniera?", por ejemplo, ¿no? Cuando a ti te queda mejor que doctora, que psicóloga, que maestra, o sea, ustedes como mujeres deben de irse a estar ramas de, osea, dejen las ramas pesadas para los hombres.*

Este direccionamiento no es solo una sugerencia vocacional, sino la imposición de un mandato de género que busca confinar a la mujer a los cautiverios del cuidado y sensibilidad (Lagarde, 2005, en Macías, 2018). Al etiquetar ingenierías como “ramas pesadas” exclusivas para hombres, se refuerza la idea de que el cuerpo y la intelectual femenina son “frágiles” o aptos únicamente para el servicio y la atención de otros.

*[...]Entonces es como de no, osea, siento yo que este tipo de de cuestiones nos ayudan a...bueno, a mí me está ayudando mucho como, como mujer y como psicóloga, pues a decir, "Bueno, el día de mañana que yo atiendo un caso de de este estilo, pues hacerles a ver también a la persona que no es totalmente su culpa, porque siento que también se está vendiendo mucho eso, ¿no?*

Fernandez (1992) nos habla de estas ideas que forman el imaginario social, en este caso de las mujeres y sus propias percepciones como mujeres, hemos hablado antes de “sacrificio” y este caso no es la excepción, son mandatos de género que enseñan a las mujeres una abnegación sin límites, y por lo tanto un desprecio, incluso una revictimización hacia sí mismas. La violencia de género contra las mujeres no surgen de situaciones que ellas “permiten” pues estos mandatos de género no dan esas opciones, mientras que del otro lado de la cancha no juegan

con esas reglas del respeto a las mujeres, surgiendo estos conflictos donde ellas creen que son en parte responsables de ello, porque la sociedad y la cultura así les ha dicho.

### **3er Apartado — “El mundo no se detiene por lo que nos pase a nosotras”**

Como se menciona anteriormente (Meneses, 2010), los vínculos sociales habitan entre el cruce donde se produce la cultura y donde existen los procesos de producción identitarios, en esta intersección los sujetos que congenian más cerca dentro de esta jerarquía formarán estos vínculos. Al estar dentro de estas jerarquías ellos tendrán predisposiciones a favorecer este orden, pues adoptan esas formas identitarias, creando una cúpula social formada de ideas como lo puede ser el imaginario social (Fernández, 1992), sobre estas reglas se presentan en diferentes modos, unas de ellas son los mandatos de género, que permean estos vínculos.

Estos mandatos dentro de estas jerarquías como lo es la familia y los amigos contribuyen a la toma de decisiones y al estilo de vida que las universitarias están viviendo, refuerzan aquellas premisas socioculturales que ya están establecidas y están vinculadas a ellas de una u otra forma, pero en ello están las opciones de perpetuarlas o hacer una disrupción hacia ellas.

*[... ] Siento que nunca se estaba, como un 50% por mi parte y un 50% por las expectativas ajenas. Más que nada porque cuando quedé aquí, toda mi familia paterna...cabe resaltar que yo no me llevo bien con ellos, pero siempre estuvieron como demeritándome, ¿no?*

*En cuarto trimestre, todo el trimestre yo decidí...yo estaba decidida a volver a hacer el examen para darme de baja, porque era como “es que no estoy pudiendo”, este...tengo estas expectativas de mi...de mi familia, no de mis papás, porque mis papás siempre me apoyaron, sino de mi familia y de ciertos amigos, es que amigos, ¿no? Que era como que “no, pues es que tú*

*dabas para más”, eso, aquello, ¿no? Y luego como estaba aquí la escuela y todo, y problemas personales era como que, “híjole, yo creo que sí voy a tomar esa decisión”*

*Lo que no hizo que yo me diera de baja era más que nada que luego suelo sobrepensar mucho algunas cosas. Entonces, sí fue como que me detuve y dije, “Pues la decisión la vas a tomar tú, no no otros no deben de influir en tus decisiones y pues a ver qué pasa.”. (Fragmento tomado de la entrevista con la colaboradora “A”).*

Se puede ver como los vínculos con la familia, no con los miembros inmediatos, sino con la estructura y otros miembros más lejanos, le afectan en su toma de decisiones personales, como se comenta antes, independiente si sus vínculos son positivos o negativos, se afecta en relación a la existencia de estos, no en su ausencia. Incluso los amigos, desde otros factores sociales como puede ser las capacidades académicas le comentaron “Es que tú dabas para más”, notando esta predisposición a favorecer la jerarquía sobre el sujeto mismo. Al final del fragmento podemos ver que sigue tomando su decisión a pesar de estos vínculos, pero justo los toma a consideración al deliberar su decisión.

Las presiones de los vínculos familiares con temas personales como la elección de carrera no es un caso aislado, sino algo recurrente, otro ejemplo de ello es el siguiente fragmento de la entrevista con la colaboradora “I”

*Pues la verdad es que sí me he sentido presionada y más que nada porque, bueno, en esta cuestión de que mi papá no tuvo como pues una licenciatura, pero haz de cuenta que tiene problemas del corazón. Cuando se enteró que yo quería estudiar, pues sí, como tal medicina, pues es más como, “Ay, te vas a ir a cardiología.” Entonces, es como que, “híjole, es que yo no siento que me guste a mí la cardiología como tal, sino más en el ámbito de neurociencias” que es, pues básicamente eh, eres científico, perdón, y eh, investigas el sistema nervioso o neurocirugía, que es lo que también siempre me agradó.*

En este caso la presión viene de un miembro inmediato de la familia, el padre y los atributos alrededor de él, como pueden serlo su nivel de estudios o su condición médica, que parecen preestablecer lo que la hija quiere estudiar, como si la jerarquía social y los vínculos con esta estuvieran por encima de su nivel de agencia. Estas van más allá de los sujetos, como se continúa en el fragmento de la entrevista.

*[...] Pero ahora con lo de medicina y con lo de psicología pues sí está muy fuerte esta expectativa de que "a mi hija va a ser muy grande" ó "va a ser cosas demasiado grandes" más "va a ser más que su mamá y su papá", ¿no? osea, ellos así lo dicen. Entonces es como que a veces sí me entra justamente esta angustia de "es que me da miedo", no dar como el ancho a lo que ellos esperan, ¿no? O a las expectativas. Pero yo luego es como que bueno, o sea, también deben de entender que pues yo debo de formar mi propio camino y que bueno, lo que yo decida también está correcto y está bien.*

Vemos que hay cargas simbólicas de parte de los padres por el solo hecho de que ella esté estudiando, cargas que pasan de ellos mismos a su desarrollo personal, creando este sentimiento de no saber si "dará el ancho" en algo que solo le compete a ella. Al final, como otras colaboradoras logra diferenciar lo que estos vínculos pueden presionarla por sólo pertenecer a su familia y lograr ver su propio rumbo. Pero las cosas no se quedan ahí, esto se extiende a otros miembros de la familia, y por otras razones:

*[...]Y más que nada estas expectativas, platicando con ellos vienen por por justo esta familia paterna, ¿no? Que es sumamente, ay, para qué decirlo, ¿no? Pero ahí viene este...hay un doctor en la familia. Y pues ahí se carga más esa expectativa de que va a haber una doctora que sea nuestra doctora y que va a ser mucho mejor que ese doctor. Entonces, ese doctor viene siendo mi tío, ¿no? Entonces, es como que, "No, no me gustaría a mí que me pusieran en rivalidad porque pues a mí nunca me ha gustado estar en la rivalidad con alguien, nunca."*

*Osea, son de las cosas que yo más odio y detesto, y también el simple hecho de que digan, "Es que tú tienes que ser mejor que tal persona." "No, es que yo no debo ser mejor que tal persona, sino, si lo voy a hacer, que sea porque a mí me gusta y porque voy a, justamente, siempre he tenido esto como de voy a ayudar al otro, ¿no? Y voy a ser mejor persona nada más para mí, para los que me rodeen, no para competir.*

La carga de expectativas nacidas de los vínculos con la familia, como lo es la comparación con la formación profesional de otros, busca inmiscuirse en las decisiones personales de las universitarias, incluso la competencia entre otros miembros de la institución familiar, no solo se queda en la comparación con la situación de los padres, sino otros familiares más lejanos y no inmediatos en su vida, alejándose de situaciones que realmente tienen que ver con ella y situandola en espacios más "prestigiosos" según los valores identitarios que quieren heredar los miembros de la familia con sus comentarios. Pero denota nuevamente que a pesar de formar vínculos con su familia no acepta estos valores para ella, sino que crea nuevos, basados en situaciones más alejadas que el ámbito familiar.

Dentro de la experiencia universitaria, los vínculos afectivos no solo representan un acompañamiento académico, sino que se componen como una red de apoyo importante para la estabilidad emocional y la permanencia de las estudiantes. La colaboradora "A" expresa con claridad la importancia de estos lazos.

*"porque ya estoy con realmente con mis amigas, con las que siempre estuve desde el primer trimestre y pues con ellas es con las que me conformo y digo, pues ni más ni menos, o sea, es calidad sobre cantidad y yo me siento muy bien en esa parte, en la red de apoyo."*

Desde el marco de la construcción de sentido de Schütz (1972), estos vínculos representan la creación de un "mundo común" dentro del ámbito universitario. Las amigas que permanecen desde el primer trimestres comparten un acervo de conocimiento y experiencias similares, lo que permite que el traslado por la UAM-X adquiera un significado compartido. Esta red de apoyo funciona como un espacio de intersubjetividad donde las estudiantes validan sus vivencias, frustraciones y logros,

otorgando un sentido de pertenencia que amortigua la saturación y las presiones externas. Asimismo, la formación de estos grupos de “calidad por cantidad” puede analizarse a través del concepto de habitus de Bourdieu (2009). Al elegir vincularse con pares que comparten valores o trayectorias similares, las colaboradoras refuerzan una afinidad electiva que les permite resistir las estructuras de poder o la violencia simbólica que puedan encontrar en la institución.

El cierre de la experiencia en el grupo de reflexión permite observar un proceso de reconfiguración de la subjetividad de las participantes, a través de un encuentro con la “otredad” siendo mujeres. Una de las colaboradoras destaca el valor de este espacio al afirmar:

Está padre como que se destape todo el mundo. Este espacio, justo, porque a veces siento que que hay cosas que no hayamos la forma de ponerles nombre, y a través de la experiencia ajena logras como tanto validarte a ti, como darle nombre a eso que estaba muy muy guardado [...]

Desde Schütz (1972), este “poner nombre” representa la construcción de un nuevo conjunto de conocimiento compartido. La experiencia, que antes permanecía en un estado de malestar “guardado”, adquiere un sentido concreto al ser puesta en palabras frente a otras. Este acto de nombrar permite que las colaboradoras dejen de adaptarse a los silencios y comiencen a reconocerse en su propia identidad como mujeres, fuera de las expectativas institucionales o familiares. Esta validación a través del otro es importante para desarticular el peso de las premisas socioculturales de género incorporadas. Como menciona otra colaboradora:

No habías concientizado hasta que lo escuchas y dices, "Ah, no manches, yo tengo una historia similar." Y como que el escucharlo ya esté internamente como que se aligera el peso de todo lo que venías cargando. Y siento que como que esa validación a través del otro es algo que ayuda mucho como con el día a día en...en esta sociedad.

Ese “aligerar el peso” simboliza una ruptura con el habitus de resignación. Al empatizar y reconocerse a sí mismas por medio de las vivencias de las otras, la

problemática deja de ser percibida como una falla individual o un “problema propio” para entenderse como una estructura que las atraviesan a todas. Finalmente, este proceso de empatizar y reconocerse por medio del otro es lo que permite el vivir la universidad trascienda la formación académica.

La UAM-X, a través de estos espacios, se convierte en un territorio donde se genera una reflexión sobre las creencias, emociones y experiencias propias, influidas por nuestra interpretación de la realidad. Las colaboradoras no solo estudian psicología, sino que ejercen la psicología como una herramienta de liberación personal y colectiva, validando su existencia y sus historias en una sociedad que constantemente intenta invisibilizarlas o culparlas.

## **REFLEXIONES FINALES**

Nuestro proyecto de investigación surgió no solo de una inquietud académica, sino de un cuestionamiento constante hacia nuestro propio entorno. Por ello, cada dispositivo que diseñamos partía de una pregunta simple pero que articuló nuestra investigación, ¿Cómo estás?”. Pues abrió un espacio de diálogo genuino entre colaboradoras e investigadoras. Posicionarnos dentro de la investigación implicó reconocer que no éramos agentes externas, sino parte del mismo campo que analizábamos. A lo largo de un año de trabajo, este posicionamiento nos permitió sostener un proceso complejo, atravesado profundamente por nuestras propias vivencias como estudiantes de Psicología.

Esta investigación nos permite concluir que se ha dado respuesta al problema planteado al demostrar que la trayectoria académica de las estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X no es un proceso universal, sino que está atravesado por el habitus de género. A través del análisis, logramos identificar cómo las premisas socioculturales operan como mandatos que las estudiantes deben negociar constantemente, influyendo tanto en su subjetividad como en la organización de sus tiempos y prioridades. De este modo, esta investigación visibilizó que la experiencia universitaria está condicionada por una estructura que, aunque se presenta como académica, sigue exigiendo a las mujeres cumplir con premisas socioculturales de género.

El acceso a la UAM-X no solo funcionó como una aproximación al contexto de lo que implica ser mujer en esta carrera, sino que abrió la posibilidad de reconocernos en esas mismas dinámicas. El tiempo de desarrollo de esta investigación confirmó la teoría, pero sobre todo, nos permitió identificarnos en las formas en que estas estructuras de género se configuran, se transforman y se habitan en la vida universitaria; dimensiones que pocas veces han sido exploradas desde la perspectiva femenina.

Encontrarnos con las vivencias de otras mujeres universitarias, nos permitió crear espacios de escucha mutua donde, en más de una ocasión, nos descubrimos asintiendo con la cabeza ante situaciones que sentíamos como propias. Poner en palabras estas similitudes de experiencias dentro de un espacio diseñado para comprendernos fue bastante enriquecedor.

Como mencionó una de las participantes (“A”), el discurso de las otras se convirtió en un espejo para entender las situaciones propias, encontrándonos con las mismas exigencias, los horarios reducidos y la sobrecarga de actividades dentro del espacio universitario mientras realizábamos la investigación, también colocó a las investigación en otro rumbo.

Realizar los dispositivos en cada sesión, nos obligó a posicionarnos en campo y a reconfigurar nuestra forma de realizar esta intervención. La investigación no se limitó a estudiar a mujeres universitarias desde una mirada distante, sino que partió de una visión compartida: habitamos la misma universidad, transitamos exigencias similares y nos enfrentamos, en mayor o menor medida, a las mismas premisas socioculturales de género. Esta cercanía no sólo facilitó el acercamiento a los relatos, sino que también implicó una mirada constante de reflexividad, en el que fue necesario cuestionar aquello que nos resulta cotidiano, incluso lo que parecía “natural” en nuestras propias trayectorias.

Sentarnos en cada asesoría no solo implicaba revisar el material de campo para su análisis, sino también abrir un espacio para reconocer cómo esas experiencias nos tocaban directamente. Compartir trayectorias similares nos colocaba en un lugar particular: lo que escuchábamos en las entrevistas no nos era ajeno, sino

profundamente cercano. El desarrollo de la investigación se potenció justamente ahí: al ver en palabras ajenas lo que nos atravesaba.

Por el carácter cualitativo de esta investigación el análisis dejó de ser una simple interpretación académica para convertirse en un espacio de interpelación sobre nuestras propias experiencias, permitiéndonos identificar coincidencias, tensiones, dudas e incomodidades. Las asesorías, entonces, no solo funcionaron como espacios de discusión metodológica, sino como momentos donde se hacía evidente que la experiencia que investigamos también nos atravesó

Lejos de ser una limitación, esta implicación se transformó en nuestro principal recurso metodológico para comprender la universidad desde dentro. Habitar la institución simultáneamente como investigadoras y como estudiantes hizo evidente la necesidad de desplazar la mirada que reduce el análisis a cifras o datos generales. Frente a ello, esta investigación optó por recuperar la experiencia de las mujeres universitarias, enfocándose en cómo las estudiantes enfrentan, negocian y resignifican las premisas socioculturales de género en su vida universitaria.

Investigar este espacio implicó construir otras formas de aproximación metodológica. A través de herramientas como las entrevistas en profundidad, el grupo de reflexión y las historias de vida con un enfoque autoetnográfico, fue posible explorar dimensiones que suelen quedar fuera del ojo público, como lo subjetivo, lo femenino y lo cotidiano.

En este proceso también se hizo evidente los limitados espacios institucionales para hablar sobre cómo se vive y se siente la trayectoria académica. Pocas veces se recupera la voz de quienes habitan la universidad desde sus discursos y las tensiones de su día a día. De esta manera, el carácter autoetnográfico fue nuestra vía de acceso al conocimiento. Reconocer nuestra implicación nos permitió comprender que la experiencia no es algo dado, sino una construcción situada que cobra sentido en relación con contextos sociales, históricos y de género. Así, investigar no solo significó analizar a otras, sino cuestionarnos a nosotras mismas y los lugares que ocupamos en la institución.

A partir de los hallazgos de la investigación, es posible concluir que la experiencia universitaria de las estudiantes de psicología en la UAM-X no se construye de

manera aislada ni únicamente desde lo académico, sino en una constante relación con las premisas socioculturales de género que atraviesan su vida cotidiana. Estas premisas configuran desde la elección de la carrera y la forma en que se experimenta la universidad, hasta cómo organizan sus tiempos, enfrentan las exigencias académicas y construyen el sentido de su formación profesional. Sin embargo, dichas premisas no operan de manera homogénea; son negociadas, cuestionadas y resignificadas por ellas, dando lugar a experiencias diversas que evidencian tanto la reproducción de los mandatos de género como la posibilidad de transformarlos.

Es importante reconocer los alcances y limitaciones de este trabajo. En primer lugar, por su naturaleza cualitativa, no se busca generalizar los resultados, sino comprender en profundidad experiencias específicas dentro de un contexto particular. El enfoque autoetnográfico, si bien ofreció un acceso privilegiado a las experiencias y significaciones, también implicó el reto constante de mantener una reflexividad frente a lo que nos resulta cercano. Las herramientas metodológicas utilizadas priorizaron la dimensión subjetiva de la experiencia, lo que deja abiertas otras líneas de análisis relacionadas con las dimensiones estructurales o institucionales que podrían ser abordadas en futuras investigaciones.

El planteamiento del problema delimita el análisis a un espacio particular, dejando fuera otras vivencias universitarias atravesadas por distintas condiciones sociales o disciplinares. De igual manera, el uso de entrevistas y grupos de reflexión privilegia el acceso a discursos ya elaborados, lo que podría omitir dimensiones no expresadas de la experiencia. Por ello, estos hallazgos no pretenden agotar el tema, sino abrir nuevas preguntas. Más que ofrecer conclusiones cerradas, este trabajo visibiliza la necesidad de seguir problematizando la vida universitaria desde una perspectiva de género que considere las dimensiones afectivas y sociales.

Finalmente, se vuelve fundamental que las instituciones universitarias reconozcan que la formación profesional no ocurre de manera neutral, sino en contextos atravesados por desigualdades. Esto plantea la urgencia de generar espacios más sensibles, reflexivos y críticos frente a lo que viven las estudiantes. Desde la psicología, es también un llamado a continuar desarrollando investigaciones que

coloquen la experiencia en el centro, no solo como objeto de estudio, sino como una vía para transformar las realidades que habitan las mujeres en la universidad.

Este trabajo, construido a lo largo de un año, propone una forma distinta de hacer investigación: una que reconoce la cercanía con el campo, que asume la reflexividad como parte del proceso y que coloca la experiencia como guía en la producción de conocimiento. Más que un espacio neutral, la universidad se revela como un territorio donde se reproducen, pero también se disputan, las formas de ser mujer y estudiante; reconocerlo implica no solo comprender la experiencia, sino abrir la posibilidad de configurarla de otra manera.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aragón Macías, L., Arras Vota, A. M. de G. y Tarango, J. (2023). Cultura de género en Instituciones de Educación Superior: percepción del personal docente. *Revista de estudios de género, La ventana*, 7(57), 108-145.

<https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7549>

Arbesú (1996), El Sistema Modular en la Universidad Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM-X, 1996. p.10.

- Angrosino M. (2012) "Etnografía y observación participante en investigación cualitativa" Morata, Madrid. pp 17-21
- Berger P.L y Luckmann T. (2003) "*La construcción social de la realidad*". Amorortu, Argentina. p. 86.
- Blanco M. (2012) "¿Autobiografía o autoetnografía?", *Desacatos: Revista de Antropología Social*, México. Vol 38 pp. 170-172.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (A. García, Trad.). Anagrama. (*Obra original publicada en 1998.*)
- \_\_\_\_\_ (1990) *Espacio social y génesis de las clases en: Bourdieu Pierre, Sociología y cultura, México: Grijalbo, págs. 281-310.*
- \_\_\_\_\_ (2009). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, & Passeron. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (M. S. Ruiz, Trad.). Siglo XXI Editores. (*Edición original en francés publicada en 1964.*)
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. Antolín Rato, Trad.). Paidós.
- Castoriadis, C. (1997) "La institución imaginaria de la sociedad". *Ensayos Tusquets*, Buenos Aires, pp.529-540
- Criado, (2009), "Habitus" en *Reyes: Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, volumen 2, Plaza y Valdés, Madrid; pp. 1427-1439.
- Denzen y Lincon (2006). en Vasilachis de Gialdino. "*La investigación cualitativa. Estrategias de la investigación cualitativa*" Gedisa. (pp. 24–60).
- Díaz-Loving, R., González-Rivera, I. y Baeza-Rivera, M. J. (2019). Sexismo: una configuración a partir de las premisas histórico-psicosocioculturales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 287-293
- Federici S. (2010), "Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria", *Traficante de sueños*, Madrid, pp. (2)108-115,126-131,146-152 (3) 179-183
- Fernandez M. (1992) "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", *Nueva Visión*, Buenos Aires, pp. 1-10.
- Fernández-Darraz, María Cecilia, Sanhueza Díaz, Lilian, & Mora-Guerrero, Gloria. (2020). Mujeres en educación media técnico profesional: Factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.6>

García Pont, E. (2025). Madres Universitarias: Retos y Estrategias para la Conciliación Estudiantil-Familiar en la Educación Superior. <https://rua.ua.es/entities/publication/6d00dc76-3de3-44b1-be90-222074bd6dc4>

Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.), Debates en torno a una metodología feminista (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Nacional Autónoma de México.

Juárez Loya, Angélica, & Silva Gutiérrez, Cecilia. (2019). La experiencia de ser universitario. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 6-30. Epub 11 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>

Kvale S. (2011) "Las entrevistas en investigación Cualitativa" Morata, Madrid. pp. 29-34.

Macías-Valadez-Márquez, Gerardo, & Luna-Lara, María Gabriela. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México. *CienciaUAT*, 12(2), 67-77. Recuperado en 05 de diciembre de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-78582018000100067&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582018000100067&lng=es&tlng=es).

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

De Lauretis, T. (1992). "Semiótica y experiencia". En Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine. Madrid: Cátedra feminista, Año 1 Vol. 2. Septiembre

Meneses-Carvajal, Aldo. (2013). Subjetividad y vínculo social: el conflicto constitutivo del imaginario individual en las organizaciones laborales. *Convergencia*, 20(63), 207-229. Recuperado en 19 de marzo de 2026, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352013000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000300008&lng=es&tlng=es).

Montes, N. y Sendón, M. (2016). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Montevilla Castillo, Irma. (2025). Estrés académico, género y violencia simbólica en la universidad. *Educación Superior*, 12(1), 60-69. Epub 00 de abril de 2025. <https://doi.org/10.53287/hfrk5120ka56v>

Parrini, R. (2018). "La escritura y su sombra. Etnografía, deseo y subjetividad. En "Deseografías: una antropología del deseo", Universidad Autónoma Metropolitana Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Ciudad de México. p. 428 <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/deseografias.pdf>

Pichardo M, Pascacio J, Hernández O, Alejandrina V.(2013) "Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana", Universidad Autónoma

del Estado de México, Toluca México. Vol.24 pp. 85-103.  
[https://www.academia.edu/42096511/EXPERIENCIAS\\_DESDE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_Y\\_PRCTICAS\\_DE\\_LA\\_RESPONSABILIDAD\\_SOCIAL\\_UNIVERSITARIA\\_REPENSAR\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_PARA\\_LA\\_TRANSFORMACION\\_E\\_INNOVACION\\_SOCIAL\\_COORDINADORES](https://www.academia.edu/42096511/EXPERIENCIAS_DESDE_LA_INVESTIGACION_Y_PRCTICAS_DE_LA_RESPONSABILIDAD_SOCIAL_UNIVERSITARIA_REPENSAR_LA_EDUCACION_SUPERIOR_PARA_LA_TRANSFORMACION_E_INNOVACION_SOCIAL_COORDINADORES)

Pichón- Riviére E. (2008) *“El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social”*. Nueva Visión. Buenos Aires. p. 112

Piña I. (2006) "Universidad en el siglo XXI", Revista de educación superior, Vol. 35 (2), UNAM, México. p. 117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v35n138/0185-2760-resu-35-138-115.pdf>

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Lagarde. M.(2005) *“Los cautiverios de las mujeres”* Universidad Nacional Autónoma de México, México, p. 302

Radosh S., Ramirez E. (2014) *“Seguimos pensando, sintiendo, viviendo en y con el grupo de reflexión”* Tramas No. 42, México. p. 194.  
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/740>

Scott J. (2001) "Experiencia", La ventana, Universidad de Guadalajara, México, pp. 49-65 <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>

Schütz, A. (1972). *La fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós. (Obra original publicada en 1932)

Soto, Carolina & Chacón-Vásquez, Mercedes & Peluffo, Sylvia & Méndez, Silvia. (2024). Factores que impulsan y que inhiben el ingreso y la permanencia de mujeres en las carreras de Ingeniería de la Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación. 24. 1-34. 10.15517/aie.v24i2.59104.

Taylor S.J, Bogdan R. (1994). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*, Paidós, Buenos Aires. pp. 15-17, 109-111, 119-121.

Tonon, Graciela. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. Polis (Santiago), 11(32), 511-520. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200024>

UAM, (2024). *“Anuario estadístico 2024”*. Universidad Autónoma de México, p. 15 recuperado el 5 de diciembre de 2025 de: [https://transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2024/Anuario\\_Estadistico\\_2024-07-07-2025.pdf](https://transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2024/Anuario_Estadistico_2024-07-07-2025.pdf)

Vazquez Laba, V. ., & Pérez Tort, M. (2023). Movimiento feminista y políticas de género en el sistema universitario argentino. *Astrolabio*, 30, 93-111. <https://doi.org/10.5544/1668.7515.n30.33037>