

Capitalismo académico y género: experiencias construidas desde la desigualdad en una universidad de Chiapas

Academic capitalism and gender: experiences built from inequality in a university in Chiapas

Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves

Universidad Autónoma de Chiapas, México
patricia.gutierrez@unach.mx

Rebelín Echeverría Echeverría

Universidad Autónoma de Yucatán, México
rebelin.echeverria@gmail.com

Recibido: 21/02/2022

Aceptado: 03/06/2022

Formato de citación:

Gutiérrez Aceves, P.E., Echeverría Echeverría, R. (2022). "Capitalismo académico y género: experiencias construidas desde la desigualdad en una universidad de Chiapas". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 95, 29-51, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/echeverria4.pdf>

Resumen

El capitalismo académico es un fenómeno mundial que se hace presente a partir de la implementación de políticas neoliberales en las universidades, con impactos que evidencian la desigualdad de género en la experiencia del personal académico. El objetivo de este artículo se centra en discutir sobre la noción de capitalismo académico, exponer sus efectos en la comunidad académica y analizar las condiciones en que se desarrollan las trayectorias académicas en una universidad del sur de México. La metodología utilizada es de corte fenomenológico con entrevistas semiestructuradas. Los resultados se analizan considerando las trayectorias académicas y académicos, las relaciones entre pares y la conciliación entre la vida académica y la personal. Entre los hallazgos obtenidos, se pone de manifiesto la necesidad de incorporar la perspectiva de género y crear espacios para reflexionar acerca del tipo de universidad que se quiere construir.

Palabras clave

Capitalismo académico, género, desigualdad.

Abstract

Academic capitalism is a global phenomenon present from the implementation of neoliberal policies in universities, with effects that show gender inequalities in the experience of academic staff. This work objective is to discuss what academic capitalism is, its consequence among professors, and analyze the conditions in which academic trajectories develop in a southern Mexico University. The methodology is phenomenological with semi-structured interviews. The results are analyzed considering academic stories, the relationships between peers, and the conciliation between academic and personal life. It is evident the need to incorporate the gender perspective and create opportunities to reflect on the type of university we want to build.

Keywords

Academic capitalism, gender, inequality.

1. Introducción

El 18 de julio de 2021 se publicó en el diario digital *El País*, en su sección de universidades, un artículo sobre la «Brecha académica en la pandemia: las profesoras engordaron menos sus currículos que ellos». El elemento de discusión que se plantea en ese texto es la enorme diferencia que se presenta en la productividad académica entre académicos y académicas en España, y señala que “las mujeres, ya generalmente con peores sueldos y estatus laboral, han sido las mayores perjudicadas del confinamiento y el mundo académico no ha sido la excepción” (Silió, 2021). La periodista hace referencia a una serie de estudios internacionales donde se encuestaron a 1691 profesores durante la pandemia y concluyen que, aunque los académicos hicieron un esfuerzo, las académicas se llevaron la peor parte, pues son las que principalmente se hacen cargo de la casa y de los cuidados que demandan en la familia. Esta diferencia entre hombres y mujeres no es necesariamente un resultado de la pandemia. Esta “brecha académica” se ha ido construyendo desde hace muchos años y también ocurre en México; y es el reflejo de un problema más estructural, producto de la implementación de determinadas políticas y de la falta de perspectiva de género.

Este artículo aborda la definición de capitalismo académico, sus efectos generales en la comunidad de académica y, sobre todo, analiza las condiciones bajo las cuales se desarrollan las trayectorias de las académicas y los académicos en una universidad del sur de México. La investigación empírica se llevó a cabo con personal académico de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Podremos observar que las mujeres que se dedican a la academia tienen experiencias similares relacionadas con el género que les impide avanzar al mismo ritmo que sus colegas académicos: hostigamiento sexual, acoso laboral, violencia simbólica, techo de cristal y suelo pegajoso son los conceptos que nombramos para evidenciar que, si el capitalismo académico en sí ya implica aspectos negativos en la vida universitaria, esto ha encrudecido las desigualdades en las mujeres. Mientras que, para los académicos, aunque sus trayectorias fluyen de una manera más lineal, también viven los efectos del capitalismo académico. Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de instituir de manera transversal la perspectiva de género en las universidades.

2. Capitalismo académico y sus efectos en la vida universitaria

Desde hace aproximadamente treinta años, las universidades en diferentes países del mundo han sufrido cambios en su estructura y organización a partir de la

implementación del neoliberalismo. Algunos autores identifican que estas instituciones han sido transformadas para funcionar como empresas. A este fenómeno de cambiar la organización académica de una universidad hacia un modelo empresarial se le ha denominado de diferentes formas: universidad mercantilizada (Blanch, 2014), capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997; y Gonzales, Martínez y Ordu, 2013), corporatización de la universidad (Berg y Seeber, 2016; y Giroux, 2014), entre otros.

En México, la implementación del modelo educativo neoliberal denominado Programa de Modernización Educativa (en el periodo de Carlos Salinas de Gortari), trajo cambios trascendentes a la educación superior. Ibarra Colado (1998) ubica tres ámbitos principales en dicha transformación: primero, el ámbito estratégico, con la instauración de políticas y programas que priorizan la evaluación/financiamiento, el lenguaje de calidad y excelencia, entre otros puntos; segundo, el ámbito institucional, en el que se construyeron nuevas relaciones laborales y la des-homologación salarial (recortes de los salarios de los profesores en función de sus categorías); y finalmente, el ámbito de la normatividad, que sirvió de fundamento legal para sustentar los cambios en ese momento y a futuro.

Según Villa Lever (2013), en México la estrategia más importante de dicha modernización es la que promueve la diada evaluación/financiamiento, misma que pone a competir a los profesores y profesoras para poder tener un mejor salario a través de programas de estímulo a la producción académica, como el denominado Carrera Docente. Además de lo anterior, con el paso de los años, las funciones sustantivas del personal académico han ido aumentando. Recientemente se han agregado asesorías, tutorías u otras que cada universidad promueva como parte de sus proyectos académicos o planes de desarrollo.

Es importante aclarar que el Programa de Modernización Educativa se implementó hace aproximadamente tres décadas, y aunque no siga siendo nombrado así en la actualidad, sus políticas y programas siguen operando (con algunos cambios) en la educación superior. Podríamos decir que, con la instauración de la Modernización Educativa, se inició la historia del capitalismo académico en México. Los trabajos de Cruz Pérez y Aldrete Rodríguez (2013), Basail Rdríguez (2019), Bensusán y Valenti (2018), Ibarra Colado (1998 y 2001), Kent-Serna (2005), Alcántara (2008), Villa Lever (2013), Buendía *et al.* (2017 y 2019), entre otros, coinciden en que la Modernización Educativa no ha tenido los resultados esperados: no hay avances determinantes en la ciencia, ni en la formación de los estudiantes, altos índices de *burnout* en los profesores y profesoras, simulación de la productividad académica y del trabajo con cuerpos académicos, dificultades para conciliar la vida académica laboral con la personal, entre otros. Todo esto, justamente, concuerda con las características del capitalismo académico.

La noción de capitalismo académico fue acuñada por Slaughter en 1997. Con posterioridad, muchos investigadores e investigadoras coincidieron en sus observaciones sobre los cambios profundos que se estaban dando en el mundo académico y en las universidades; y por supuesto también estudiaron el propio concepto y sus implicaciones, contribuyendo a un mejor entendimiento del fenómeno. Ejemplo de ello son los estudios de Slaughter y Leslie (1997), Ylijoki (2013), Mendoza y Berger (2008), Mendoza, Kuntz y Berger (2012), Gonzales, Martinez y Ordu (2013), Collyer (2014), Cantwell y Kauppinen (2014), Schulze-Cleven y Olson (2017), Jessop (2018), entre otros.

Aunque actualmente no existe una definición concreta del capitalismo académico, si es posible aprehenderlo a través de estas contribuciones mencionadas anteriormente. A continuación revisamos sus puntos esenciales.

Implica los siguientes procesos: recortes presupuestales a la educación superior, cambios en la legislación, centrarse en la evaluación de la calidad para obtener financiamiento (por ejemplo, los posgrados denominados de “calidad”), la transferencia de tecnología y la conexión con la industria y las corporaciones principalmente, diseño de planes y programas basados en competencias o de corte técnico para atender las demandas de la industria o empresas, implementación de un lenguaje empresarial (productividad, producto, calidad, excelencia, indicadores, etc.), uso de las contribuciones académicas de los y las profesoras como producto que se puede intercambiar o vender, centrarse en la administración, más que en lo académico, un uso eficiente del tiempo,

Además, como efecto de lo anterior, han surgido una serie de malestares en la comunidad académica, de los cuales resaltamos: problemas de salud física y mental, como el síndrome de *burnout*, debido al exceso de trabajo y la falta de tiempo para cumplir con todo lo que establece la universidad, una falta de conciliación de la vida personal con la vida laboral (académica en este caso), deficiente formación de los y las estudiantes universitarios por un enfoque parcial de su formación dejando de lado aspectos importantes como el pensamiento crítico, una estratificación de los profesores y las profesoras universitarias en función de lo que pueden obtener para financiar sus proyectos o de su lugar en *rankings* nacionales o internacionales, desigualdades entre la población juvenil para acceder a la educación superior, desigualdades en la forma en que se construyen las trayectorias académicas entre profesores y profesoras dentro de la universidad, por razón de género, entre otros.

En función de estas definiciones, es conveniente aclarar que el fenómeno que estudiamos es el capitalismo académico, ya que la modernización educativa es un programa que ya se concluyó, pero que heredó a la educación superior desde entonces, políticas y programas neoliberales que siguen vigentes y con ello, los efectos que aquí hemos planteado.

Como se observó anteriormente, el capitalismo académico ha producido una diversidad de efectos negativos a las comunidades universitarias; y las críticas se han ido centrando en aspectos comunes: el síndrome de *burnout*, la falta de conciliación entre vida personal y vida laboral, los modelos centrados en competencias y su ineficiencia para formar estudiantes, entre otros. Sin embargo, estudiar los efectos del capitalismo académico de manera separada no ha permitido una visión más amplia para comprender que todos se originan en el mismo punto: la implementación del neoliberalismo en todos los órdenes de la vida social, económica, política y cultural, y, en este caso concreto, en la educación superior. A este respecto, queremos poner los reflectores en cómo se ha desarrollado este fenómeno del capitalismo académico en función del género. Por tanto, es necesario examinar las cuestiones concernientes a la perspectiva de género y imperiosa necesidad en el ámbito universitario.

3. La perspectiva de género como eje indispensable para comprender el capitalismo académico

Habíamos mencionado en el apartado anterior que el capitalismo académico como fenómeno en diferentes países nos permitió comprender que las políticas neoliberales en el ámbito de la educación superior han traído una serie de efectos negativos para las comunidades universitarias. Además, explicamos que los trabajos e investigaciones se han centrado en justamente describir y analizar los malestares que el capitalismo académico genera en el personal docente, pero que es necesario pensarlo ahora desde la perspectiva de género. En esta investigación, el género se convirtió en un elemento crítico a partir del trabajo de campo, de manera similar a otros estudios como el de

Heredia Coral (2017), que entrevistó a un grupo de personas jubiladas de Mérida, Yucatán, y, de manera más clara en el análisis de datos, identificó la necesidad de incorporar la perspectiva de género para profundizar en los resultados, toda vez que se presentaban amplias diferencias en cuanto a la vivencia de la jubilación ligadas al género.

Hablar de género implica definir con claridad a qué nos referimos. Desde el punto de vista de Lamas (2016), el género es el conjunto de creencias, atribuciones y prácticas sobre lo que se considera apropiado para ser “hombre” o ser “mujer. Esto representa la simbolización de la denominada diferencia sexual, es decir, qué significados se le otorgan al sexo con el que nacemos. Entonces, identificar que el género no es el sexo biológico, sino una construcción cultural, lo que permite comprender el modo en que se han constituido las diferencias entre hombres y mujeres. Las teorías sobre los géneros nos ayudan a entender estas diferencias culturales y cómo “en las sociedades desarrolladas se priorizan los valores típicamente masculinos –economía o poder– sobre otros imprescindibles para el bienestar social y psicológico como, por ejemplo, las relaciones afectivas o la solidaridad, tradicionalmente femeninos” (Elejabeitia y López, 2003: 178).

Autoras como Mies (2018) y Lagarde (2015) sustentan que esta cultura que construye a los hombres y mujeres marca grandes diferencias para ambos y es la denominada cultura patriarcal. Mies (2018) manejó este concepto mientras participaba de movimientos sociales y expresó su consternación cuando vislumbró que el capitalismo como sistema económico tenía graves efectos en las mujeres del mundo. Camarena Adame y Saavedra García (2016) explican que esta relación de dominio de hombres hacia las mujeres (que implica el poder) tiene múltiples manifestaciones y que estas han sido motivo de estudio o investigación ya que abordan la falta de representación política de las mujeres, la feminización de la pobreza, el trabajo de cuidados, entre otros.

A partir de lo anterior, la equidad de género se consideró necesaria para la sociedad y la introducción de la perspectiva de género en diversos ámbitos de la vida empezó a tomar un camino más concreto. En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) es ubicado como una institución que tiene un conjunto de programas y acciones a favor de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género. Según la *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*, la perspectiva de género es:

...una mirada analítica que indaga y explica cómo las sociedades construyen sus reglas, valores, prácticas, procesos y subjetividad, dándole un nuevo sentido a lo que son las mujeres y los hombres, y a las relaciones que se producen entre ambos. Dado este sentido relacional, la perspectiva de género no alude exclusivamente a “asuntos de mujeres”, sino a los procesos sociales y culturales que convierten la diferencia sexual en la base de la desigualdad de género (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008:16).

Desde este punto de vista, los objetivos principales de construir una perspectiva de género serían: *desnaturalizar* la idea de que lo biológico determina las vidas de las personas; *comprender* que esta forma de pensar sobre la biología y el sexo generan desigualdades; *identificar* formas de construir alternativas para que todos tengan igualdad jurídica y de derechos; y, *visibilizar* la experiencia de los hombres para que sea una mirada integral. Definitivamente, todo esto conlleva a que el análisis considere que las cuestiones de género se relacionan directamente con el funcionamiento de la economía, la política, la salud mental, etc. y así, como señala la mencionada guía, “sea

posible dilucidar por qué medios se pueden replantear los equilibrios de poder entre mujeres y hombres” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008: 16).

Biglia y Vergés-Bosch (2016) plantean que en el ámbito académico han sido las feministas quienes han trabajado para mostrar, de inicio, que las formas de investigar que imperan en muchas universidades tienen un carácter androcéntrico y sexista, lo cual ha invisibilizado a las mujeres y sus experiencias, pero también ha generado diferencias de género en la producción de conocimiento. Posteriormente se comenzaron a cuestionar los grandes cimientos de la ciencia objetiva o positivista: la neutralidad, la racionalidad, la universalidad, entre otros. Estas autoras exponen que la construcción de la epistemología feminista es diversa, desde feministas empiristas hasta las escépticas posmodernas; todas construyen conocimiento para comprender las desigualdades derivadas del género y contribuir a la transformación social. En ese sentido, Biglia y Vergés-Bosch (2016) plantean que, en esta diversidad de contribuciones, las hay aquellas que en el momento de análisis de datos asumen la perspectiva de género, como es el caso de este trabajo, para examinar la realidad, y otras que se proponen reformularse completamente para asumir la perspectiva de género desde los inicios del proceso investigativo.

La perspectiva de género tiene al menos cuatro décadas (Guevara, 2009, citado en Carrillo Trujillo, Echeverría Echeverría y Evia Alamilla 2016) y sigue evolucionando como ya se ha visto en párrafos anteriores. Desde el punto de vista de González Jiménez (2009), los estudios de género han sido esenciales para evidenciar la importancia de la perspectiva de género en la universidad y son considerados como un campo multi y transdisciplinar que aporta a la educación superior. González Jiménez (2009) plantea que las autoras y/o autores más referidas para investigar sobre el género en la educación en México son: Simone de Beauvoir, Robert Stoller, Joan W. Scott, Robert W. Connell, Dana Haraway, Judith Butler, Pierre Bourdieu, entre otros; y que la publicación *Gender and Education* (1989, London), también marcó un hito en la investigación en este campo en México.

Buquet (2011) subrayó la importancia de la investigación con perspectiva de género en la educación superior en México y coincide con Biglia y Vergés-Bosch (2016) cuando reconoce que este tipo de trabajos han aportado soluciones a algunos problemas sociales y reconoce al campo del *feminismo académico* como el espacio por excelencia “para desentrañar los pilares de la discriminación” (Buquet, 2011: 212). Sin embargo, dentro de la universidad se encuentra una paradoja, ya que múltiples son las contribuciones hechas sobre el género y la educación, pero no son siempre las instituciones educativas las que acogen el tema para cambiar sus propios procesos de institucionalización sobre el género. En consecuencia, coincidimos con Buquet (2011) en que la perspectiva de género en las universidades debe tener tres vertientes principales: la investigación, la formación y la institucionalización:

...en primer lugar están los espacios académicos, esto es, la creación e instalación de centros, programas o institutos dedicados a los estudios de género en las universidades, que son, sin lugar a dudas, los terrenos de producción de nuevo conocimiento; en segundo lugar, la incorporación de estas temáticas en la formación de las y los jóvenes universitarios, o sea, el impacto de la temática de género en los programas y planes de estudio; y en tercer lugar la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las estructuras universitarias (Buquet, 2011: 213).

Particularmente en el campo de la investigación en México, podemos encontrar una diversidad de estudios que nos indican que el género no puede ser obviado cuando se

trata de estudiar al sistema educativo. En términos de las trayectorias académicas o científicas, la investigación con perspectiva de género o los denominados estudios de género nos enseñan que las mujeres construimos nuestras trayectorias en condiciones muy distintas a las de los hombres. Buquet *et al.* (2014) demostraron que las mujeres dentro de la universidad, ya sea en su posición de académicas, estudiantes o administrativas, siempre se encuentran en desventaja con relación a los hombres que trabajan o estudian en la universidad. Paredes Guerrero (2016), por su parte, coordinó un libro en el que presentan 22 trabajos que analizan la equidad de género en lo laboral dentro de la Universidad Autónoma de Yucatán, a partir de las experiencias del personal académico, administrativo y manual. El propósito fue evidenciar las diferencias de género y caminar hacia una equidad en todo el quehacer universitario.

Los estudios realizados por Díaz Mejía en la Universidad de Querétaro en México (2017, 2020) afirman que las académicas viven una tensión no resuelta sobre el trabajo académico y el trabajo doméstico, evidenciando que el orden simbólico y social sobre el género sigue vigente a pesar de los avances en el tema. Estas investigaciones develan, además, que el éxito de algunas académicas para ingresar y permanecer dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) no solo depende de su voluntad, sino en gran medida de las condiciones que la institución les provee. Las académicas refirieron en este estudio que la “flexibilidad institucional” (la posibilidad de dedicarse más tiempo a la investigación) sobre sus tiempos de trabajo han sido de gran apoyo para alcanzar sus metas.

Rojas Blanco (2017), por su parte, identificó una “retórica del menosprecio” hacia un grupo de académicas cuando la universidad organizaba la transversalización de la perspectiva de género. Era un momento histórico para la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua; un momento que se llenó de contradicción al excluir a ciertas académicas del proceso mencionado. En palabras de Rojas Blanco (2017: 116), “la retórica del menosprecio se da como un acto de silencio autoritario que minimiza los actos de violencia simbólica hacia lo que expresan, saben o practican las académicas críticas...”, de tal manera que las mismas mujeres no pudieron opinar o proponer por las políticas que les incumbían directamente.

Además de la violencia simbólica hacia las mujeres, hay otros estudios que abordan el hostigamiento y acoso sexual, así como los mecanismos de denuncia al interior de las universidades como el de Escalera Silva y Amador Corral (2021), Quintero Solís (2020), Gamboa Solís (2020), Echeverría Echeverría, Paredes Guerrero, Evia Alamilla, Carrillo Trujillo, Kantún Chim, Batún Kutz y Quintal López (2018), Echeverría Echeverría, Paredes Guerrero, Katún Chim, Batún Kutz, y Carrillo Trujillo (2017), Evangelista García (2017), Castro y Vázquez García (2008), entre otros. El hostigamiento y el acoso sexual son problemas más frecuentemente estudiados y han sido fuente importante de fundamentación para crear los protocolos en contra de la violencia de género en las universidades de México, como es el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Michoacán, y otras.

Por todo lo anterior, coincidimos con Vázquez Recio (2014) en que la investigación con perspectiva de género es necesaria y debe implicar una ética. No debemos pasar por alto que “la ética juega un papel clave en los procesos dirigidos a promover una investigación que sea sensible al género y a la eliminación de la discriminación y las desigualdades entre hombres y mujeres” (Vázquez, 2014: 1). En esa misma línea de ideas, Biglia y Vergés-Bosch (2016) propusieron una serie de cuestionamientos previos a los procesos de investigación a manera de generar una reflexión sobre la inclusión de la perspectiva de género o feminista en ello. Las preguntas invitan a realizar un análisis

desde la forma en que se conforma del equipo de investigación, los contenidos y las cuestiones metodológicas y procesuales. No es en así una “camisa de fuerza” para usar la perspectiva de género o metodologías feministas, sino una manera diferente de mirar el camino que se quiere andar.

Con relación a este trabajo, en el que consideramos la perspectiva de género como parte del análisis de los resultados, respondimos a preguntas similares a las que sugieren Biglio y Vergés-Bosch (2016). ¿Nuestra interpretación de los resultados es respetuosa con la opinión de los sujetos participantes o implicados?, ¿se beneficiarán de forma similar mujeres y hombres de los resultados de la investigación?, ¿se utiliza bibliografía feminista para interpretar eventuales diferencias sin reproducir estereotipos?, ¿se visibilizan las contribuciones de las mujeres?, ¿se da la misma importancia a todas las voces participantes?, y otras preguntas que fueron necesarias para instaurar una mirada de género.

Además de las aportaciones científicas con esta perspectiva, debemos mencionar que en México las políticas apuntan a la reconstrucción de las universidades públicas como espacios libres de violencia de género, así como crear mejores condiciones para la igualdad de hombres y mujeres. En 2017, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) creó la *Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género* (RENIES-Igualdad), que promueve acciones en contra de la violencia de género, así como la igualdad dentro de las universidades asociadas a este organismo. De esta manera, han dado pie a diferentes iniciativas: *Propuesta de plan de igualdad de género en las IES*, *Modelo para la atención de la violencia de género en las IES* y *Fundamentación para la creación de una instancia de igualdad en cada IES*. Es conveniente mencionar que la ANUIES es fundamental para determinar los ejes bajo los cuales las instituciones educativas públicas de México deben regirse en lo académico y en cuanto a su gestión.

Por otro lado, Gallardo Gutiérrez (2022) explica que falta mucho camino por recorrer para que las mujeres tengan igualdad de condiciones y dedicarse a la investigación en el norte y en el sur de México, y en ese sentido consolidar el tema del género en la educación. Resalta incluso la necesidad de “desmontar las estructuras patriarcales inherentes al desarrollo científico tradicional”.

4. Metodología

Tal y como hemos argumentado, la investigación que aquí presentamos adoptó la perspectiva de género en la fase de análisis de resultados, a la luz de la propuesta de Biglio y Vergés-Bosch (2016). La investigación que realizamos tuvo como objetivo general analizar la experiencia de los académicos y académicas de tiempo completo de una universidad pública de Chiapas con relación al capitalismo académico. Las preguntas que nos planteamos en aquel momento se centraban en analizar la forma en que los profesores y profesoras habían construido sus experiencias a través de tres grandes categorías preestablecidas: trayectorias académicas, relaciones con sus pares y conciliación vida personal con vida académica. La categoría de género se fue constituyendo como una mirada transversal tan pronto iniciamos el trabajo de campo y el análisis de los datos.

Los interrogantes con los que comenzamos el estudio se enfocaron en saber cómo construían sus experiencias los académicos y las académicas al formar parte de una universidad que adoptó la modernización educativa en todos los ámbitos que Ibarra (1998) menciona: estratégico, institucional y normativo. También queríamos escuchar y comprender si esto había trascendido en sus trayectorias dentro de la universidad y de qué formas el personal académico había atendido a nuevos ideales de profesor y

profesora universitaria; específicamente hablando de programas de estímulos como Carrera Docente y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en los que se han involucrado. Otro aspecto relevante fue comprender las diversas maneras en que los profesores y profesoras establecen lazos laborales y afectivos con sus colegas; y desde luego, cómo todos estos elementos atraviesan las vidas personales de todos y todas aquellas que participaron en este estudio.

La experiencia es un elemento que nos ayuda a comprender cómo han vivido y significado las personas ciertos eventos o fenómenos compartidos. Por ello, el trabajo se llevó a cabo con un diseño cualitativo de corte fenomenológico hermenéutico, considerando que este tipo de investigación se sostiene en el principio de “entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación” (Guba y Lincoln, 2002: 135). Desde este marco, las preguntas fueron amplias y generales, de tal manera que los participantes construyeran el significado del fenómeno, típicamente formado por las interacciones con otros. Entre más abiertas sean las preguntas, mayores oportunidades de escuchar detalles sobre la vida y significados que los participantes tienen o han construido socialmente (Creswell, 2014).

El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Fuster, 2019: 203).

Por tanto, se consideró de vital importancia conocer los aspectos personales y biográficos de los participantes, porque así logramos entender mejor su vivencia del capitalismo académico en este contexto del sur de México. No podríamos explicar la experiencia si no consideramos que cada uno de ellos ha tenido una formación diferente y que sus prácticas son motivadas, no solo por cuestiones exteriores provenientes del ámbito universitario, sino interiores que responden a su propia historia personal construida en esto que Schutz denomina la vida cotidiana (Schutz, 1979; citado en Hernández Romero *et al.*, 2017).

Para recolectar la información o lo que denominamos las experiencias del personal académico de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), utilizamos la entrevista semi-estructurada. Desde el punto de vista de Savin-Baden y Major (2013, citados en Hernández Sampieri *et al.*, 2014), es más íntima, abierta y flexible que una entrevista cuantitativa. Incluso, se dice que esta reunión que se da para conversar o intercambiar información, generalmente al principio son abiertas y se consideran “piloto”, por lo que podrán irse modificando, dependiendo de cómo avance el trabajo de campo.

Berg (2001) ubica a la entrevista semi-estructurada entre los extremos de las entrevistas estructuradas y las no estructuradas, e implica tener un número de preguntas establecidas o de temas especiales. Estas preguntas están planeadas para darse en un orden, pero el investigador puede ir cambiándolas, dependiendo de lo que vaya surgiendo en la misma. De esta manera, los puntos centrales que se conversaron fueron: historia personal y vocacional, las trayectorias académicas dentro de la universidad, la

organización para el trabajo de manera individual y con colegas, sus relaciones laborales y personales, y la relación de su vida laboral con su vida personal. Es conveniente mencionar que, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de Covid-19 que despunta en marzo de 2020, se utilizó el programa de reuniones virtuales Zoom para realizar las entrevistas.

Nuestra unidad de análisis fue el discurso de los académicos y académicas de esta universidad. El tema central es la experiencia, que en este caso se compone de tres categorías: la historia de sus trayectorias académicas, las relaciones con sus pares y, la relación entre vida académica y vida personal. Los participantes fueron los académicos y académicas de la Universidad Autónoma de Chiapas, principalmente de las unidades académicas o facultades ubicadas en la capital y otras ciudades importantes del estado. Los criterios de inclusión son los siguientes:

- Ser profesores de tiempo completo definitivos (sin importar la categoría).
- Tener al menos siete años laborando con el nombramiento de Tiempo Completo dentro de la universidad.
- Haber participado o participar del Programa de Estímulos al Desempeño Docente.
- De preferencia, se deberán incluir profesores y profesoras que hayan participado o participen en el Sistema Nacional de Investigadores.

En total se entrevistaron 12 personas: 7 académicas y 5 académicos. Como hemos mencionado, los participantes pertenecen a la UNACH. Se trata de la universidad más importante del estado de Chiapas (sureste de México). Ha sido la primera opción para realizar estudios entre todas las instituciones públicas y privadas que ofrecen formación de nivel superior. Tiene presencia “en 13 de las 15 regiones socioeconómicas de la entidad mediante 41 unidades académicas: 18 facultades, tres institutos, 11 escuelas, siete centros y dos coordinaciones (Proyecto Académico UNACH 2018-2022, 2019: 55).

Para esta investigación, retomamos como estrategia central de análisis el denominado análisis temático propuesto por Braun y Clark (2006, citados en Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado, 2012). El procedimiento que seguimos en este trabajo de análisis de la experiencia fue el siguiente: 1) Familiarización con los datos –información–; 2) generación de códigos iniciales; 3) búsqueda de temas; 4) revisión de temas, realizando la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse; 5) definición y denominación de temas, identificándose de manera definitiva los temas y “lo esencial” de ellos, y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas); y 6) redacción del informe final.

Es conveniente recalcar que se tomaron en consideración todos los criterios éticos para realizar investigación. Eso significa que los participantes fueron invitados a compartir sus historias y que ellos aceptaron de manera voluntaria a través del consentimiento informado, y que se especificó durante el inicio de cada entrevista el carácter estrictamente confidencial y anónimo de sus identidades, así como de la información que compartieran.

5. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados en tres apartados. En el primero se analizan las vivencias e ideas comunes más relevantes que tuvieron académicas y académicos sobre el capitalismo académico. El segundo se centra en las experiencias de las académicas. Finalmente, en el tercer apartado se ofrece un análisis

acerca de las vivencias con relación al capitalismo académico que compartieron los académicos. Para los tres apartados, se consideran como ejes del análisis sus trayectorias académicas, las relaciones con sus pares y la conciliación de la vida académica con la personal. La idea es poder mostrar, a modo de comparación, las formas en que el género atraviesa dichas experiencias y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las condiciones y las desigualdades en que las académicas deben vivir la universidad, sólo por el hecho de ser mujeres.

5.1. Hombres y mujeres en la academia: puntos de encuentro sobre el capitalismo académico

La experiencia vivida por el personal académico en relación con el capitalismo académico nos permite identificar una serie de aspectos sobre los cuales se encuentran coincidencias. Las más destacadas son: los beneficios de las becas para realizar estudios de posgrados de calidad, el reconocimiento de la existencia de un antes y un después con la implementación de los programas de estímulo, la conciencia de una alta productividad académica para poder mantenerse dentro de un cierto nivel de vida, el reconocimiento del tiempo como un elemento relevante en la vida laboral, la presencia de la enfermedad física y mental, así como la respuesta a la contingencia sanitaria y el confinamiento por la Covid-19.

Uno de los aspectos interesantes derivados de la Modernización Educativa en México fue la creación de sistemas de evaluación de la calidad de los posgrados. Estos procesos de evaluación no solo implicaban diferenciar los “buenos” de los “deficientes” programas de posgrado, sino que fue una política aplicada a toda la educación superior (Ibarra, 1998: 168). Los posgrados evaluados favorablemente eran financiados y sus estudiantes recibían una beca para dedicarse de tiempo completo a ello. En las trayectorias de los participantes, esta política fue percibida como una oportunidad para formarse y así poder acceder a un trabajo o plaza de mejor nivel, por ejemplo, ser tiempos completos. Otro aspecto positivo es que, a través de la formación de posgrado (particularmente de doctorado), los académicos y académicas construyeron una relación cercana y una vocación por la investigación, actividad muy apreciada.

“...en años pasados muchos de los profesores duplicábamos o triplicábamos becas, ¿sí? Mire, yo fui becario CONACYT y terminé y le cumplí y me liberó el CONACYT. Y luego fui becario PROMEP, en aquel momento se llamaba PROMEP, y también a tiempo entregué todo... con ello pude ser perfil deseable casi de inmediato” (Martín, en entrevista el 21 de diciembre de 2021).

También como herencia de la Modernización Educativa, tenemos la creación de los programas de estímulos al desempeño académico o de la evaluación individual para formar parte del Sistema Nacional de Investigadores. De acuerdo con la experiencia del personal académico hay un antes y un después con la implementación de los programas de estímulo. Tanto académicos como académicas comparten el sentimiento de que este tipo de programas promueven más el desempeño individual que el colectivo; y que esto ha traído a sus vidas laborales conflictos y dilemas sobre el quehacer verdadero del docente investigador y de la universidad misma. La política implementada fue la deshomologación de los profesores, esto es, “la diferenciación salarial de profesores e investigadores en función de su rendimiento y productividad... basados en la evaluación de la actuación de los académicos individualmente considerada” (Ibarra, 1998: 161). Para los profesores y profesoras entrevistados, este tipo de política ha llevado a la simulación de la productividad y al individualismo. Aunque muestran un respeto por

quienes forman parte del SNI, también es cierto que han tenido experiencias que hacen dudar de la credibilidad de algunos colegas que pertenecen a dicho sistema.

“...antes debatíamos había mucha participación de los muchachos, las asesorías de tesis las hacíamos porque nos gustaba asesorar a los muchachos ¿sí?, entonces porque éramos profesores, nos sentíamos maestros, queríamos enseñar. Pero ahora como hay toda una idea de que la acreditación es más importante, hay un cambio muy notorio no nada más en la clase, sino también en estas reuniones de Academia ¿no? porque se están peleando los bienes y los servicios, es como la distribución de la riqueza universitaria; en este caso, son los grados, las direcciones de tesis, las tutorías, participar en reformas curriculares...” (Karla, en entrevista el 12 de abril de 2021).

“Bueno, en nuestro contexto sí hay de todo ¿no? Hay la condición de que el reconocimiento tiene todo un proceso para uno obtenga ese reconocimiento, y también está la situación de que... pues hay grupos, como en muchos casos... Uno dice, bueno es que a ese compañerito yo lo conozco (niega con la cabeza) no es tan dedicado y sin embargo tiene el reconocimiento” (Ángeles, en entrevista el 22 de diciembre de 2020).

Para poder mantenerse en tiempo y forma con los programas de estímulo, los docentes saben cómo organizar y planear sus actividades, de tal manera que puedan alcanzar los mejores niveles de desempeño. En este sentido, han construido una conciencia para mantener una alta productividad académica, la cual les permita conservar un cierto nivel de vida confortable. Para el personal académico esto es un ingreso que ya consideran indispensable, ya que para ellos y ellas representa la posibilidad de tener en mejores escuelas a sus hijos o hijas, tener un asistente de investigación y administrativo, asistir a congresos, etc. Por tanto, están conscientes de que deben invertir mucho tiempo para lograr esas metas y muchas veces a pesar de la propia salud física y mental.

“Yo fui SNI y el recurso va y viene, no es prioridad, pero sí es algo que ayuda. Pero sabe qué, lo principal, yo tengo mi idea... y no todos pueden coincidir conmigo. Ese recurso que yo gano de SNI lo invierto en personas que me ayuden, por ejemplo, yo con el recurso de SNI le estuve pagando para que me apoyara en el trabajo de escuela; mis diapositivas, mis *power point* y a ver qué otra actividad podemos hacer...” (Fernando, en entrevista el 23 de diciembre de 2020).

Así, bajo esta conciencia, el tiempo se convierte en un elemento relevante para la vida laboral. En las conversaciones la palabra que con frecuencia mencionan es “tiempo”: el tiempo que no les alcanza, el tiempo que tienen que aprender a administrar, ser *multitask* para que el tiempo sea aprovechado al máximo, el tiempo perdido que no han brindado a sus familias. El tiempo es un elemento transformado con la posmodernidad o modernidad líquida (Bauman, 2019; Walker, 2014). Ambos autores, entre muchos otros, analizan el tiempo como algo fluido, instantáneo e inalcanzable ante tantas demandas de trabajo. De tal manera que, para poder seguir compitiendo por los productos académicos, es necesario que todo sea más rápido, instantáneo; llevando así a los profesores y profesoras a un ritmo de trabajo intenso, que describen como extenuante pero necesario. Es el denominado *academic capitalism time regime* (Walker, 2014) del que ellos y ellas hablan.

“Sí, a veces uno dice... bueno, le hubiera dedicado más tiempo a mi familia que trabajar, y a veces uno se arrepiente. Pero el hubiera no existe. Si hubiera estado más tiempo, por ejemplo, con mi mamá (se pone pensativo y baja la voz), y pedir un año sabático o medio año sabático, qué hubiera pasado, son de las cosas que todavía están pendientes en el duelo que estoy viviendo” (Fernando, en entrevista el 23 de diciembre de 2020).

Esta dinámica de trabajo, suscitada por el capitalismo académico, ha causado que los académicos y académicas tengan una diversidad de malestares. Dichos malestares son siempre asociados a la intensidad del trabajo que realizan. Hombres y mujeres comparten sus preocupaciones por el estado de salud en que a veces concluyen los ciclos de aprendizaje, semestre a semestre. Alta presión arterial, afecciones lumbares, infecciones en los ojos, infecciones en las vías urinarias, trombosis, depresión, ansiedad, insomnio, ataques de angustia, etc. son algunos de los problemas médicos que presentan. De acuerdo con Gómez Rosas *et al.* (2016) las políticas educativas al centrarse en la búsqueda de una “enseñanza de calidad”, se ha restado la importancia a la salud del docente. Esta situación evidencia la necesidad de impulsar políticas y acciones que apunten al análisis de los estilos de vida y la salud de los profesores universitarios.

“Nunca he tenido una incapacidad médica en la universidad, aunque seguramente lo necesitaba y nunca me la tome. Recuerdo que una compañera de trabajo me dice 'Mayté yo te veo mal, hoy en la tarde ya no te quedés'; y ella me hizo la cita con un internista. El doctor me revisó, me pego una regañada y me dijo si vivía para trabajar o trabajaba para vivir. En ese tiempo creo que iba cumplir 40 años y me dice 'Mayté, pareces una persona de 50 años'. El tratamiento que ahora te voy a dar además que es caro, pero piensa si va a vivir o si vas a trabajar para luego pagar tus tratamientos médicos” (Mayté, en entrevista el 29 de marzo de 2021).

A lo anterior se suman las experiencias de los académicos y las académicas vividas durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19. Por ejemplo, los y las participantes refirieron un alto nivel de estrés para manejar la plataforma propuesta por la universidad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) se puede hablar del *Coronoteaching* para referirse a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psico-afectivas, experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por el exceso de información mediante plataformas educativas, móviles y correo electrónico. A esto se le añade una borrosa línea entre los horarios destinados para el trabajo en pantalla y las cosas que debían hacer en el hogar, y una incertidumbre profunda por los cambios que la contingencia traería a la vida laboral (refiriéndose a la posibilidad de que no volvieran a clases presenciales, y los cambios que esto tendría en los programas de estímulo vigentes).

“... estos seis meses virtuales fueron tremendos porque yo tuve conexiones que empezaban a las 10 de la mañana y terminaban a las 6 de la tarde, con dolor de espalda tremendo, problemas en los ojos de tanto que se reseco mi vista frente a la computadora, y que tuve que terminar con un médico con un tratamiento. Eso la universidad no lo sabe, y yo digo, hay muchos colegas que, como yo, tuvieron ese tipo de problemas” (Martín, en entrevista el 21 de diciembre de 2020).

5.2. Los laberintos de las académicas: disyuntivas, renunciias y esperanza

Si bien en el apartado anterior se destacan las experiencias compartidas por académicos y académicas, en esta sección se analizan las vivencias más relevantes que solo son compartidas entre las mujeres académicas. La formación en posgrados, la pertenencia al SNI y la familia; el hostigamiento sexual; la conciliación entre el tiempo personal y la vida laboral y, finalmente, las enfermedades físicas y mentales agravadas ocupan un papel central.

Previamente se comentó acerca de los aspectos positivos de haber respondido a las políticas de formación en posgrados de calidad. Sin embargo, es importante destacar que las académicas no siempre vivieron fluida y llanamente su formación, ni su participación en el SNI o en programas de estímulos. La mitad de las entrevistadas tuvieron que elegir posgrados que fueran dentro de la ciudad donde trabajaban, debido a que tenían que realizar trabajo de cuidados con sus propios hijos o con sus padres. Solo una académica pudo estudiar en el extranjero la maestría y ante la posibilidad de seguir con los estudios de doctorado, renunció a esa posibilidad porque su esposo no estaba de acuerdo.

“Yo hice la maestría en Inglaterra y tuve que llevarme a mis hijos. Yo creo que la maestría fue para mí muy gratificante. Si tuvimos que poner de nuestro dinero familiar porque pues la beca tú sabes que no alcanza y menos en un país extranjero y menos con familia, pero creo que yo lo veía como una inversión. Entonces vine muy motivada en el 2002 por continuar avanzando, venía ya buscando doctorados, desde que salí de la maestría de hecho yo quería quedarme en el doctorado, pero pues uno casada con niños pues no, me dijeron ya cálmate... (risas) entonces doctorado no, pero no por mí...” (Elena, en entrevista el 20 de abril de 2021).

Esta misma situación se presenta ante la posibilidad de poder formar parte del SNI. Actualmente en la página web de la UNACH reportan en el 2022 los siguientes datos: hay 167 SNI's: 55 mujeres (24 Candidatas, 29 SNI 1 y 2 SNI 2) y 112 hombres (27 Candidatos, 76 SNI 1, 5 SNI 2). Es decir, los números se duplican cuando se trata de los académicos; y en cuanto a las académicas es notable que el número de Candidatas resulte prácticamente igual al de SNI 1, lo cual podría significar que gradualmente las mujeres van posicionándose como investigadoras, pero que sus condiciones para llegar a mejor niveles no son los adecuados. Por la exigencia que representa entrar al SNI, las académicas se ven en la necesidad de elegir entre involucrarse fuertemente para lograrlo o desistir porque tienen que realizar trabajo de cuidados en casa. Esto trastoca por completo sus posibilidades de incrementar o enriquecer sus trayectorias como académicas. Esto ha sido motivo de estudio y se han creado una serie de conceptos para contener este tipo de dificultades a las que se enfrentan las mujeres en el ámbito laboral. Se habla de *suelo pegajoso* o *suelo lodoso* para referirse a la imposibilidad de las mujeres para emprender nuevos proyectos o actividades laborales, debido a que deben atender primero los asuntos de cuidados (Lamas, 2016). También se habla del *muro de la maternidad*, “que alude al tiempo que las mujeres-académicas dedican a la maternidad y crianza, y que irremediamente las pone en desventaja con sus colegas varones, en relación con la productividad” (Díaz, 2017: 45).

Lo mismo ocurre con la posibilidad de ocupar cargos administrativos, ya que las académicas recuerdan las múltiples vicisitudes que han tenido que sortear para mantenerse en cargos que incluso no son de alto nivel: coordinaciones o ser secretarías académicas de sus facultades. Las experiencias en este ámbito son dolorosas cuando reciben el rechazo abierto y por escrito de parte de sus colegas varones, o tener que

trabajar sin tener un espacio definitivo y sin recursos materiales. En otras palabras, “el freno u obstáculo no visible que impide a las mujeres llegar a puestos de dirección. Dicho freno consiste tanto en el límite que las mismas mujeres-académicas fijan internamente a sus aspiraciones, como en los mecanismos ocultos que las organizaciones despliegan para detener el ascenso femenino” (Lamas, 2006: 69; citada en Díaz, 2017: 45).

“Él estaba gestionando que se autorizara que yo fuera su secretaria académica, y por ahí salió un oficio diciendo 'no, es que no la queremos'...” (Ángeles, en entrevista el 22 de diciembre de 2020).

De manera adicional, las académicas, al igual que otras mujeres de la universidad, también han tenido que enfrentar el hostigamiento sexual de algunos de sus superiores: comentarios inapropiados sobre su forma de vestir o maquillarse, insinuaciones sexuales, y hasta propuestas laborales a cambio de favores sexuales. Si bien, en los últimos diez años muchas de las universidades públicas mexicanas ya cuentan con protocolos para la prevención atención y sanción de cualquier manifestación de violencia de género, incluidas el acoso y el hostigamiento sexual; aún se requiere mayor trabajo en cuanto a la sensibilización y la adopción de la perspectiva de género en las universidades.

Dichas vivencias desgastan sobremanera la seguridad y confianza de las académicas, quienes prefieren mantener en secreto sus experiencias para evitar ser juzgadas por sus colegas, o aceptar que no podrán obtener ciertos cargos por negarse a ser tratadas de manera indigna. Algunas académicas no han tenido este tipo de vivencias, pero si hablan de un ambiente patriarcal: esto lo definen como la organización de grupos de académicos que toman acuerdos sobre cómo distribuir las horas o materias de las escuelas; o de los espacios físicos (cubículos) donde trabajan, excluyendo a varias académicas que también tienen derecho a ello. Esto concuerda con Buquet (2016: 32), quien señala que “la cultura institucional de las universidades tiene profundamente anclados los significados tradicionales que aún oponen lo masculino a lo femenino a través de las disciplinas del conocimiento, de las jerarquías, de los espacios, de las capacidades y las responsabilidades”.

Otra de las vivencias de las académicas es la dificultad para lograr una conciliación entre su vida personal y su vida laboral. Este es un aspecto de los que más se ha estudiado. Las académicas constantemente deben de replantearse sus vidas, debido a que les es difícil encontrar un equilibrio entre el trabajo y la vida personal, o encuentran un equilibrio un poco “forzado”. Todas las entrevistadas realizan trabajo de cuidados en su hogar y, en definitiva, tienen una doble jornada. Son las académicas mujeres “multitarea”, como dicen Elejabeitia y López (2003), no solo en el ámbito académico, sino también en sus propios hogares.

“... eso es justamente lo que me ha costado mucho trabajo, porque en realidad no he encontrado ese equilibrio. Mucho ha sido a costa de mi salud que decido ponerme yo siempre al final por eso me dio la tromboembolia, por eso subí muchísimo de peso. Porque justo lo primero siempre han sido mis hijos, si me entró una crisis, con mi segundo hijo de decir ya, ya quiero ser libre, ya no quiero asumir. Ahí entendí que mi derecho de la crianza es innegociable y porque justamente sabes que tus hijos no van a estar toda la vida contigo. Lo más importante es que un niño y una niña no se sientan desplazados, no se sientan abandonados, aunque estén a tu lado y entonces para mí, mi mayor compromiso es justamente crear personas buenas, amadas, que se sientan lo más felices que uno pueda y eso lo entendí

perfecto, entonces dije no, mi maternidad es irrenunciable e innegociable” (Marysol, en entrevista el 7 de mayo de 2021).

Finalmente, en la experiencia de las mujeres académicas un aspecto que debemos resaltar para entender que, las académicas, con toda la carga de trabajo tanto fuera como dentro de sus hogares, acumulan una especie de desgaste emocional y físico, y trascienden a enfermedades que van más allá del conocido síndrome de *burnout*. Algunas de ellas medicadas con antidepresivos, otras superando enfermedades que las pudieron llevar a la muerte como trombosis o enfermedades pulmonares graves. Todas las entrevistadas han enfermado y han reconocido frente a los especialistas en salud que sus ritmos de vida les afectan.

“Yo tengo cuatro años yendo con un psiquiatra. Con una psiquiatra. Me hace psicoterapia, porque los psicólogos no me funcionaron. Y ella me funciona muy bien, sin medicamento, entonces la doctora me ha enseñado muchas cosas...” (Macarena, en entrevista el 18 de noviembre de 2020).

Aunque las mujeres que participaron en este estudio han enfrentado una diversidad de dificultades y dilemas en sus vidas personales y profesionales relacionadas con el género, prácticamente se encuentran ajenas a este tema. Pareciera que no existe aún un cuestionamiento sobre ello, pero sí identifican que la raíz de sus malestares ha tenido que ver con ser mujer. Dos de las académicas tienen formación en cuanto a la perspectiva de género, una de ellas es incluso activista y pueden expresar abiertamente sus incomodidades en relación con la violencia de género, las brechas de género, etc. Fue conmovedor y esperanzador después de las entrevistas que algunas de ellas nos contactaran para compartir reflexiones que se habían derivado de nuestros encuentros en el trabajo de campo.

“Estuve pensando en la entrevista que me hiciste. Y mis decisiones laborales han estado influidas por mi rol de cuidadora. Qué triste. Me fue claro hasta ahora; bueno, en cuanto te lo estuve contando. Bueno... mi vida en general” (Nadia, vía Whatsapp el 25 de abril de 2020).

5.3. ¡Yo soy académico y punto!

En esta sección se analizan las vivencias más relevantes que solo son compartidas entre los hombres académicos, destacando sus estudios de posgrado en el extranjero, su desempeño en cargos importantes públicos o universitarios y su “compromiso” con el género.

Los académicos entrevistados, como mencionamos antes, tuvieron la oportunidad de estudiar posgrados de calidad. Con excepción de un participante, todos pudieron trasladarse al extranjero o fuera de su ciudad de trabajo para dedicarse por completo a sus estudios, con el apoyo de sus parejas. Algunos de ellos se fueron solos y otros tuvieron la capacidad económica para llevarse a sus familias. Los obstáculos que tuvieron que atravesar tenían que ver, por ejemplo, con la imposibilidad de tener dos becas al mismo o no ser aceptado por la edad que tenía. Además de esto, sus trayectorias se han desarrollado a un ritmo constante, debido a que pueden dedicarse plenamente a la academia. Tienen a sus parejas o esposas que realizan las labores de cuidados y administración, lo cual facilita mejores condiciones para la productividad académica.

“Soy capaz de la autocrítica y en ese sentido sí es cierto que, cuando estudié mi doctorado, fue cuando tomé la decisión de que al regresar me dedicaría

como ya te dije de tiempo completo a la Academia, a la Universidad y he sido como militar. Lo he cumplido al 100% en detrimento de mi familia, en detrimento de mis pasatiempos...” (Armando, en entrevista el 23 de marzo de 2021).

Otra de las experiencias compartidas por los académicos es que por lo menos la mitad de ellos se han desempeñado en cargos públicos dentro y fuera de la universidad. Y la mayoría de ellos, no se han visto en la necesidad de renunciar a sus horas de clases, tesis, tutorados, etc., para poder continuar a la par con la vida académica. Sin embargo, reconocen que ocupar cargos de este tipo es un gran distractor para sus trayectorias como académicos, ya que no pueden poner el mismo empeño para cumplir con ambos trabajos y pierden así la oportunidad de ser SNI.

“Y entonces, yo lo veo así ¿no? la mayor parte de los compañeros ven a eso, al SNI como un recurso y dejan todo abandonado. Y sí, esas fueron las causas por las que renuncié a la Coordinación de Acreditación. Este año, son SNI varios maestros de la facultad y pues el director hace un escrito agradeciendo a los profesores de tiempo completo su dedicación, su esfuerzo por ser parte del SNI; y yo no le he dedicado mucho tiempo por apoyar en la acreditación y bueno, ellos no le han dado su apoyo a la dirección. Sabe qué, le dije, le voy a renunciar porque yo también quiero ser SNI y recibir ese reconocimiento...” (Fernando, en entrevista el 23 de diciembre de 2020).

De manera particular destaca que los profesores expresan verbalmente un “interés genuino” por los temas de género e incluso, hablan de una universidad incluyente en un sentido más amplio, donde las minorías sean bien recibidas y que la universidad se prepare para ello. Sin embargo, aunque atestiguan la violencia de género en sus aulas y con sus colegas mujeres, nunca han participado de ningún proceso formativo al respecto por voluntad propia y han permanecido callados sobre el hostigamiento sexual o acoso laboral que han vivido sus colegas académicas. De tal manera, se evidencia que más que un compromiso con la lucha por la igualdad y la no violencia de género, se han quedado en un discurso políticamente correcto sobre el género.

“... no tiene que ver con la capacidad, de hecho, las mujeres son más capaces que los hombres, acuérdate que los cerebros de las mujeres son más desarrollados y nosotros. Yo siento que la mujer tiene la capacidad, lo que sabes que siento que está faltando es un poco la cuestión de la información que no saben que pueden acceder al SNI. Conozco muchas compañeras que tienen un don para estar ahí, pero por no saber que existe ese sistema, por no investigar o quizás porque como acuérdate que también las mujeres tienen una doble jornada o triple. O sea, no solo es el trabajo sino también la casa, el marido, los hijos, la ropa, la comida. Entonces también yo les entiendo en ese sentido, es muy complicado para una mujer estar en todo eso. Si para mí entre comillas no lavo, no plancho, no hago la comida, a veces estoy en mi límite...” (Roberto, en entrevista el 8 de abril del 2021).

6. Conclusiones

La transformación de las universidades en el mundo con la implementación del neoliberalismo, denominado en este trabajo capitalismo académico, también se instituyó en México en la década de los ochenta y dicho hito en la historia del sistema educativo mexicano se dio a través del Programa de Modernización Educativa. La estrategia más

contundente fue la puesta en marcha de las políticas y programas que se regían por la evaluación/financiamiento como Carrera Docente y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esto modificó en gran medida la forma en que los académicos y las académicas vivían y trabajaban en la universidad, ya que sus salarios precarios les impulsaban a buscar “compensaciones” ofrecidas por este tipo de programas.

Al estudiar las experiencias de académicos y académicas de una universidad pública de Chiapas a través de una metodología fenomenológica, se evidenció que los efectos del capitalismo académico son parte de las vivencias que tienen en común, tales como la falta de conciliación de la vida personal y laboral, una preocupación constante por el manejo del tiempo, un ambiente laboral más individualista, afectaciones a la salud física y mental y, durante la pandemia por la Covid-19, un aumento significativo del trabajo y por consiguiente, de estrés.

Sin embargo, también fue determinante comprender que este tipo de situaciones se agravaban en función del género, por lo que fue necesario retomarlo como un elemento crítico de la investigación. En función de esto, ampliamos la mirada a través de diferentes estudios y aportaciones sobre la perspectiva de género en la investigación dentro de la educación superior, con el propósito de aclarar por qué y cómo el capitalismo académico se relacionaba con este tema.

Podemos decir que las académicas atraviesan numerosas dificultades y dilemas para alcanzar sus metas académicas durante sus trayectorias académicas (ya sea participar de Carrera Docente o ingresar/permanecer dentro del SNI) por el hecho de ser mujeres y de vivir en una cultura donde la simbolización de la diferencia sexual les atribuye aún los roles de cuidadoras. De esta manera, muchas de las trayectorias de las profesoras se paralizan porque deben atender a diferentes miembros de las familias o resistir actos de violencia dentro de la universidad; mientras que los académicos pueden desarrollarse fluidamente en sus quehaceres como investigadores y docentes.

Las mujeres no solo tienen que enfrentar todos los efectos del capitalismo académico, sino que deben luchar con la construcción cultural de que las mujeres, aunque “libres”, siguen siendo las encargadas del hogar y de los cuidados, son hostigadas sexualmente, violentadas en sus derechos como académicas, etcétera. Llámese techo de cristal, suelo pegajoso, violencia simbólica o cualquier otra, son las académicas las que realizan un doble o triple esfuerzo para desarrollar sus vidas laborales. Con relación a ello, Dalla Costa (2009) asevera que no se trata de elegir entre el trabajo doméstico o el trabajo fuera del hogar, sino de luchar contra ambos si estos explotan a las mujeres.

Con el confinamiento por la emergencia sanitaria de la pandemia, el personal docente tuvo que responder a una nueva forma de dar clases (en línea), pero esto trajo consigo una excesiva carga de trabajo y con ello estrés. Sin embargo, para las mujeres, con doble o triple jornada de trabajo, el confinamiento terminó por desgastar aún más su estado físico y mental. En realidad, estas desigualdades entre profesores y profesoras no solo quedaron descubiertas con la pandemia, como pone de manifiesto el estudio de Bustelo Ruesta *et al.* (2021), sino que esas desigualdades se dan en varios países del mundo y es un signo de que el capitalismo académico genera más afectaciones en las mujeres, a pesar de la diversidad de contextos en que se desenvuelven.

Para terminar, sostenemos que el capitalismo académico y las desigualdades de género asociadas a este sistema son parte de un mismo problema, ya mencionado al inicio de este estudio: el neoliberalismo. Las reflexiones de Araneda Guirriman y Sepúlveda Paez (2021) coinciden con este trabajo al plantear que el capitalismo académico ha afectado más las trayectorias académicas de las mujeres; y que aunque la participación de ellas se ha incrementado, esto no significa que haya igualdad de oportunidades con respecto a los hombres. La problemática hay que plantearla en los

términos que sugiere Reverter-Bañón (2021: 272): “¿Cómo es posible que analicemos y comprendamos tan bien la realidad de la desigualdad y no lleguemos a transformar esa desigualdad?”. En el caso de las universidades, es preciso llegar hasta sus propias estructuras. En ese sentido, la transformación implicaría otros modelo de gestión, ya que el capitalismo académico, por más que esté envuelto en múltiples indicadores destinados a mostrar su eficacia y eficiencia, ha generado más desigualdades.

Es cierto que las universidades se apegan a los trabajos sugeridos por diferentes organizaciones rectoras en temas de educación superior, y con ello aspiran lograr una igualdad de género, que “es una tarea de gran calado” (Reverter-Bañón, 2021: 279), pero no debemos olvidar que la desigualdad es un problema complejo y sistemático en todos los ámbitos. Si el ámbito educativo se rige por el capitalismo académico, es muy probable que las realidades se invisibilicen detrás de todo el discurso de la calidad y excelencia educativa. En palabras de Reverter-Bañón (2021: 279):

“Un problema perverso, como la desigualdad de género, no puede ser encarado con medidas de gestión usuales, con liderazgos acomodados a las estructuras, o con esquemas organizacionales habituales, como Eden y Wagstaff (2020) advierten. Las respuestas a este problema han de ser nuevas, transformadoras y ambiciosas. Sin embargo, el hecho de que la desigualdad de género sea un problema construido socialmente puede darnos motivación para poder deshacerlo y dejar de construir relaciones de género en desigualdad. Entender esto ha llevado muchas décadas de estudio y de teoría feminista, pero finalmente podemos afirmar que lo que construimos como humanos podemos deconstruirlo, porque la desigualdad no es natural”.

7. Bibliografía

- Alcántara, A. (2008). “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, septiembre-diciembre, 48, 147-165, <https://www.researchgate.net/publication/237040258>
- Aldrete Rodríguez, M. y Cruz Pérez, O. (2013). *Estrés laboral y burnout en docentes de Educación Superior en México*. Chiapas: UNICACH.
- Araneda Guirriman, C. y Sepúlveda Paez, G. (2021). “Reflexiones sobre los desafíos que enfrentan las académicas en el contexto del capitalismo académico”, *Formación Universitaria*, 14 (5), 75-84, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500075>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). *Redes de Colaboración ANUIES*, <https://lasredes.anuies.mx/>
- Basail Rodríguez, A. (2019). *Academias asesiadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. Buenos Aires, Argentina; Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CLACSO, UNICACH y CESMECA.
- Bauman, Z. (2019). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bensusán, G. y Valenti, G. (2018). *La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*. Ciudad de México: FLACSO-UAM.
- Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. California State University: Allyn & Bacon.
- Berg, M. y Seeber, B. (2016). *The slow profesor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. London: University of Toronto Press.

- Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). “Cuestionando la perspectiva de género en la investigación”. *REIRE: Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 12-29, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/128373>
- Blanch, J. (2014). “Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados”, *Papeles del psicólogo*, 35(1), 40-47.
- Bourdieu, P. (2003). *El Oficio de Científico*. Barcelona: Anagrama.
- Buendía, A., García Salord, S., Greadiaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*, 39 (157), 200-219.
- Buendía, A., García, S., Greadiaga, R., Landesmann, M., Rodríguez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2019). “A debate la educación superior y la ciencia en México: recuperar preguntas clave”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (02), 1-4, <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2916>
- Buquet, A. (2011). “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos”, *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225.
- Buquet, A. (2016). “El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria”, *Nómadas*, 44, 27-43.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2014). *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bustelo, M., de Dios, P. y Pajares, L. (2021). Desigualdades al descubierto en la universidad por la crisis de la COVID-19. Impacto de género en las condiciones de trabajo, uso del tiempo y desempeño académico en la UCM. Madrid: UCM-SUPERA, <https://www.ucm.es/supera/noticias/45539>
- Camarena Adame, M. y Saavedra García, M. (2018). “La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas”, *Noesis. Revista de Ciencias Sociales*, 27 (54), 39-58, <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Cantwell, B. y Kauppinen, I. (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Carrillo Trujillo, C., Echeverría Echeverría, R., y Evia Alamilla, N. (2016). “Aproximación a la situación laboral desde una mirada de género en la Facultad de Psicología”. En: Paredes, L. (Coord.), *Equidad de género en la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida: UADY, 363-391.
- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). “La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México”. *Estudios sociológicos*, 26 (78), 587-616, <https://www.jstor.org/stable/40421175>
- Collyer, F. (2014). “Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism”, *Critical Studies in Education*, 56 (3), 315-331, <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.985690>
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln. SAGE.
- Dalla Costa, M. (2009). *Dinero, perlas y flores en la reproducción feminista*. Madrid: Akal, Cuestiones de Antagonismo.
- Díaz Mejía, M. (2017). “Académicas y académicos producción científica diferenciada. Cuestión de género. Laberintos de cristal e intersticios”, *Revista Educ@rnos*, 6 (24-25), 39-56.

- Díaz Mejía, M. (2020). "Académicas y trayectorias científicas en la Universidad Autónoma de Querétaro", *Revista Educ@rmos*, 6 (24-25), 39-56. http://nthe.mx/NTHE_v2/pdfArticulos/PDF_Articulo20201118002837.pdf
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Kantún Chim, D., Batún Kutz, J. y Carrillo Trujillo, C. D. (2017). "Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22, (1), 15-26. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Evia Alamilla, N., Carrillo Trujillo, C., Kantún Chim, M., Batún Kutz, J., y Quintal López, R. (2018). "Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos". *Revista de Psicología*, 27(2), 49-60, <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52307>
- Elejabeitia Tavera, C. y López Sáez, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Escalera Silva, L. y Amador Corral, S. (2021). "Conocimiento de las acciones de prevención y denuncia del acoso sexual entre estudiantes de trabajo social de una institución de educación superior en México". *Ciencia y Sociedad*, 46(1), 9-22, <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i1.pp9-22>
- Evangelista García, A. (2017). "Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano". *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v.3, 336-341, <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1174>
- Fuster, D. (2019). "Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico". *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201-229.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2022). "Mujeres en la investigación educativa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, COMIE, <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2022/03/08/mujeres-en-la-investigacion-educativa/>
- Gamboa Solís, F. (2020). "Acoso sexual en la Universidad: de protocolos y protocolos". *Nómadas*, (51), 211-221, <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n51a12>
- Gioux, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Gómez Rosas, M., Camargo Bravo, A, García Jiménez, M., Estrada Pérez, J., Calderón Murillo M., y Saucillo Vela, B. (2016). "Estilo de vida y problemas de salud de los docentes universitarios", *Revista Electrónica de Postales Médicos*, <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/estilo-vida-problemas-salud-docentes-universitarios/>
- Gonzales Jiménez, R. (2009). "Estudios de género en la educación. Una rápida mirada". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699.
- Gonzales, L., Martinez, E., y Ordu, C. (2013). "Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism". *Studies in Higher Education*, 39(7), 1097-1115, <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777401>
- Guba, E. y Lincoln, N. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, C., y. Denman (Coord.), Hermosillo, Sonora: Colegio de Sonora, 113-145.
- Harvey, D. (2020). *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid: Akal, Ediciones de antagonismo.

- Heredia Coral, C. (2017). *Preparación para la jubilación*. Tesis de licenciatura en Psicología, no publicada. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Romero, Y., Galindo Sosa, R. y Vicente, R. (2007). “El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz”, *Espacios Públicos*, 10 (20), 228-240, <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>
- Ibarra Colado, E. (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad CSH.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Ciudad de México: UNAM-UAM.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de Género*. Volumen Dos. México: INMUJERES-Gobierno Federal.
- Jessop, B. (2018). “On academic capitalism”, *Critical Policy Studies*, 12 (1), 104-109, <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1403342>
- Kent-Serna, R. (2005), “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, *Revista de Educación Superior*, 34 (134), 63-79.
- Lagarde, M. (1994) “Perspectiva de género”, *Diakonia*, 71, 23-29, <http://repositorio.uca.edu.ni/3967/>
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI editores.
- Lamas, M. (1996). “La perspectiva de género”. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229, http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf
- Lamas, M. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Serie Grandes Maestros: México: UNAM, <https://www.youtube.com/watch?v=7Z2WCe-GJy0>
- Mendoza, P. y Berger, J. (2008), “Academic capitalism and academic culture: a case study”, *Education policy analysis archives*, 16 (23), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n23.2008>
- Mendoza, P., Kuntz, A. y Berger, J. (2012). “Bourdieu and Academic Capitalism: Faculty 'Habitus' in Materials Science and Engineering”, *The Journal of Higher Education*, 83 (4), 558-581, <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2012.11777257>
- Mieles Barrera, M., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. (2012). “Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social”, *Universitas humanística*, 74.
- Mies, M. (2018). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Organización de las Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después”, <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Paredes Guerrero, L. (Coord.) (2016). *Equidad de género en la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Quintero Solís, S. (2020). “El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las universidades”. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6 (51), pp. 245-271, <https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7083>

- Reverter-Bañón, S. (2021). “La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales”, *Investigaciones feministas*, 12 (2), 271-281, <https://doi.org/10.5209/infe.72331>
- Rojas Blanco, C. (2017). “La voz crítica de las académicas en la circunlocución de la retórica del menosprecio”. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(46), 105-142.
- Schulze-Cleven, T. y Olson, J. (2017). “Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism”. *Higher Education*, 73(6), 813-831, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0123-3>
- Silió, E. (2021). “Brecha académica en la pandemia: las profesoras engordaron menos sus currículos que ellos”. *El País*, 19 de julio, <https://elpais.com/educacion/2021-07-19/brecha-academica-en-la-pandemia-las-profesoras-engordaron-menos-sus-curriculos-que-ellos.html>
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Universidad Autónoma de Chiapas (México) (2019). Proyecto Académico 2018-2022. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Vázquez-Recio, R. (2014). “Investigación, género y ética: una tríada necesaria para el cambio”. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15 (2), <https://www.researchgate.net/publication/265013227>
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la educación superior*, 42(168), 81-103.
- Walker, J. (2014). “Exploring the Academic Capitalist Time Regime”. En Cantwell, B. y Kauppinen, I. (Edit.) *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 55-73.
- Ylijoki, O. (2013). “Boundary-work between work and life in the high-speed university”. *Studies in Higher Education*, 38(2), 242-255, <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.577524>

* * *

Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves es Licenciada en Psicología. Maestría en Psicopedagogía. Estudiante del Doctorado Institucional en Ciencias Sociales de la UADY. Profesora de Tiempo Completo de la UNACH. Ha realizado estudios sobre capitalismo académico, malestares docentes, así como salud física y mental en jóvenes universitarios.

Rebelín Echeverría Echeverría es Licenciada en Psicología, Maestría en Ciencias Antropológicas opción Antropología Social. Profesora de Carrera Titular, Facultad de Psicología de la UADY, SNI I. Línea de investigación: Procesos de inclusión y exclusión social y violencia de género