

Navegar la universidad neoliberalizada: prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares*

Navegar a universidade neoliberalizada: práticas de adaptação e de reclamação de professoras titulares

Navigating the Neoliberalized University: Adaptation and Complaint Practices of Women Full Professors

Isaura Castela-Huerta**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a5

Este artículo tiene como objetivo presentar cómo profesoras titulares de la universidad pública más importante de Colombia navegan las carencias devenidas de la implementación de políticas neoliberales. Bajo un enfoque cualitativo, el trabajo de campo realizado incluye más de veinticuatro entrevistas, así como un acercamiento etnográfico con siete de las profesoras. Los resultados permiten señalar que, si bien hay una adaptación a las condiciones laborales imperantes, también hay quejas que se expresan mediante protestas individualizadas y de gestiones administrativas con las que modifican dichas situaciones, lo que devela que la sujeción a la gubernamentalidad neoliberal no es total.

Palabras clave: educación superior, neoliberalismo, género, sujeción, protestas individualizadas, gestiones administrativas.

Este artigo tem como objetivo apresentar como professoras titulares da universidade pública mais importante da Colômbia navegam as carências devidas da implementação de políticas neoliberais. Sob o enfoque qualitativo, o trabalho de campo realizado inclui mais de vinte e quatro entrevistas, assim como uma aproximação etnográfica com sete das professoras. Os resultados permitem assinalar que, mesmo que existe uma adaptação às condições de trabalho imperantes, também existem reclamações que são expressas mediante protestos individualizados e de gestão administrativa com as que elas modificam estas situações, o que expõe que a sujeição à governamentalidade neoliberal não é total.

Palavras-chave: educação superior, neoliberalismo, gênero, sujeição, protestos individualizados, gestões administrativas.

This article aims to present how Associate (female) Professors of the most important public university in Colombia navigate the shortcomings resulting from the implementation of neoliberal policies. Under a qualitative approach, the fieldwork carried out includes more than twenty-four interviews, as well as an ethnographic approach with seven of the Professors. The results allow us to point out that, although there is an adaptation to the prevailing working conditions, there are also complaints that are expressed through individualized protests and administrative procedures with which these situations are modified, which reveals that the subjection to neoliberal governmentality is not total.

Keywords: higher education, neoliberalism, gender, subjection, individualized protests, administrative procedures.

* Este artículo se desprende de mi tesis doctoral titulada *Reflexividad compleja: prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales*, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Castela-Huerta, 2021c).

** Investigadora posdoctoral, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia; maestra en Estudios de Género y licenciada en Ciencias de la Comunicación. Correo: icastelaoh@unal.edu.co

original recibido: 05/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 93~109

En este artículo presento cómo profesoras con la categoría más alta del escalafón docente, titular, de la institución de educación superior pública más grande y con más reconocimiento académico del país, la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UNAL), navegan las carencias devenidas del desfinanciamiento de la educación a causa de la implementación de políticas neoliberales. Este navegar incluye adaptarse a las demandantes condiciones laborales, pero también quejarse mediante protestas individualizadas y gestiones administrativas.

Me inspiro en *Complaint!* de Sara Ahmed (2021) para argumentar que las prácticas de queja de las profesoras son una forma de resistencia, al oponerse a las condiciones generadas por las políticas neoliberales. De acuerdo con Ahmed (2021, pp. 43, 44), la queja provee una lente, una forma de notar, de atender las desigualdades y las relaciones de poder desde el punto de vista de quienes intentan desafiarlas: “una queja es a menudo luchar por algo. Rechazar lo que ha llegado para ser, es luchar para ser” (Ahmed, 2021, p. 46). Con las quejas, se desafía la aceptación de los abusos como permisibles e inevitables (Ahmed, 2021, p. 312). Si bien la teórica feminista se centra en quejas formales contra el abuso sexual en las universidades, Ahmed enfatiza que una queja “puede ser una expresión de pena, dolor o insatisfacción, algo que es la causa de una protesta o un clamor, una dolencia corporal, o una acusación formal” (2021, p. 19). Así, el activismo de queja conlleva utilizar procedimientos formales para presionar a las instituciones, pero también quejarse en diferentes sitios: “las paredes, los comités, las aulas, las disertaciones. Las quejas pueden expresarse de forma extraña, saliendo por todas partes. Las quejas pueden ser furtivas y también filtradas” (Ahmed,

2021, p. 346). Al retomar este marco teórico, lo que sostengo es que las quejas de las profesoras, expresadas a partir de protestas individualizadas y de gestiones administrativas, son su forma de desafiar la sujeción a la gubernamentalidad neoliberal (Castro-Gómez, 2010), ya que “una queja puede ser lo que hay que hacer para seguir adelante” (Ahmed, 2021, p. 358).

Es importante enfatizar que, si bien las circunstancias de carestía provocadas por la adopción de políticas neoliberales afectan a todo el profesorado, para las mujeres estas condiciones se agudizan debido al orden jerarquizante de género. En primer lugar, porque somos las principales responsables de las tareas domésticas y de cuidado (Flores Garrido *et al.*, 2017), lo que implica dobles jornadas laborales, y, en segundo lugar, además de prevalecer una masculinización de la universidad y una desvalorización de los conocimientos producidos por las mujeres (Gutiérrez y Muhs *et al.*, 2012; Morley, 1999; Savigny, 2014), con la neoliberalización emergen violencias sutiles hacia las profesoras, como el daño moral y la perturbación al desempeño académico (Castelao-Huerta, 2022, 2023). Así, en este artículo presento las prácticas de mujeres que se encuentran en una posición paradójica: las profesoras titulares ocupan una posición de privilegio y de prestigio académico (Bourdieu, 1988) en la universidad más importante del país, pero al mismo tiempo han sido construidas como mujeres, y además la institución a la que pertenecen vive un proceso de neoliberalización desde 1992.

Una de las políticas neoliberales que han sido aplicadas con mayor vehemencia en la educación superior pública en toda América Latina es el recorte al financiamiento (Castelao-Huerta, 2021b). En el caso de Colombia, en 1992 se aprobó la Ley 30 que

reglamenta el servicio público de la educación superior. Dicha ley considera a las universidades como entidades autónomas, no establecimientos públicos, con personería jurídica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y con la facultad de elaborar y manejar su presupuesto, lo que implica que el gobierno solamente aporta una parte de sus recursos. Esto ha traído como una de sus consecuencias el desfinanciamiento de las instituciones (Castelao-Huerta, 2021a). Trabajos anteriores destacan cómo la aplicación de la Ley 30 resulta perjudicial, al fomentar la demanda y enfocarse en ofrecer créditos educativos, en lugar de aumentar el financiamiento (Quintero, 2016; Tutkal *et al.*, 2021). Así, a partir de lo fijado en los artículos 86 y 87 de dicha ley, las instituciones deben gestionarse una parte de sus ingresos, esto también porque el presupuesto base para las universidades es el mismo de 1993 (Cortés Piraquive, 2013; García Mazo, 2017; Misas, 1999; Quimbay Herrera y Villabona Robayo, 2017; J. G. Rodríguez, 2008). Así, la participación financiera del Estado ha disminuido del 79% al 48% entre 1993 y el 2013 (Cortés Piraquive, 2013, p. 18). Esta reducción se ha mantenido al nivel de que el aporte a las universidades públicas como porcentaje del PIB disminuyó de 0,71% en el 2002 a 0,42% en el 2016¹ (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2018). Como resultado, los presupuestos de las instituciones reportan un alto déficit (Arteta Ripoll, 2012; Cortés Piraquive, 2013; Galindo *et al.*, 2015; Jaramillo, 2010; Quimbay Herrera y Villabona Robayo, 2017), lo que afecta la infraestructura (Vega Cantor, 2011) y la contratación de personal.

En este contexto, este artículo contribuye a presentar, desde un enfoque metodológico asentado en las epistemologías feministas del punto de vista (Harding, 2011)², prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares de la universidad pública más importante de Colombia. Estas prácticas les permiten navegar por las carencias de la institución, de materiales y de personal, que son el resultado del proceso de desfinanciamiento descrito anteriormente. Ello es relevante porque expone que en lugar de una sujeción total a la gubernamentalidad neoliberal, que implica el gobierno de la vida íntima de las personas para potenciar el emprendimiento individual, hay tensiones y distensiones. Así, hay formas de laborar que revelan la sujeción-adaptación de las docentes a las condiciones dadas, pero algunas van más allá con sus quejas: expresan críticas referentes a

la infraestructura (lo que conceptualizo como protestas individualizadas), y llevan a cabo gestiones administrativas que les permiten resolver dificultades financieras (con lo que solventan algunas de las limitantes derivadas de la falta de recursos).

El artículo se estructura de la siguiente manera: primero, expongo los métodos que me llevan a estos resultados. Segundo, presento cómo las docentes imparten clases con los recursos materiales y con la infraestructura que tienen a su disposición, y, al mismo tiempo, verbalizan su inconformidad a partir de protestas individualizadas. Tercero, desarrollo que, gracias a que las profesoras detentan la categoría más alta del escalafón (titular), ocupan una posición simbólicamente importante y saben cómo opera la institución, hacen gestiones administrativas, lo que en ocasiones les permite resolver algunas necesidades. Es preciso aclarar que las adaptaciones y las quejas confluyen de manera compleja, entrelazando tensiones y distensiones, con lo que si bien he tratado de presentar cada apartado con elementos centrales a cada argumento, en la realidad las prácticas de las profesoras no están encasilladas, lo que produce algunas reiteraciones en la presentación de los resultados porque la adaptación y las quejas están entretrejidas. Finalmente, cierro el artículo con algunas reflexiones finales acerca de las implicaciones de estas prácticas de las profesoras.

Metodología

Este artículo forma parte de una investigación más amplia centrada en la comprensión de cómo las políticas neoliberales y el género configuran las prácticas de profesoras titulares de la UNAL (Castelao-Huerta, 2021c). Los resultados que presento se basan en un trabajo de campo realizado entre junio del 2018 y diciembre del 2020, el cual incluye varias etapas. La primera consistió en la identificación y la caracterización de la productividad académica del profesorado titular de la sede Bogotá de la UNAL. Esto fue posible gracias a un reporte de personal y a la plataforma digital SARA. Tras haber identificado a las 48 profesoras titulares con mayor productividad, la segunda fase contempló la realización de entrevistas semiestructuradas con 24 de dichas profesoras. Estas entrevistas tuvieron lugar entre noviembre del 2018 y febrero del 2019, y en ellas participaron profesoras de todas las



▪ Daniel Cohn-Bendit, líder del movimiento estudiantil "Mayo Francés", París (Francia), 1968 | Foto: AFP/Getty Images. Tomada de: irishtimes.com

áreas del conocimiento (ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias agrarias, ingenierías y artes), con edades entre 47 y 67 años, y que ingresaron a la UNAL entre 1974 y el 2006. De las veinticuatro profesoras, diecisiete tienen hijas o hijos, y coincidieron en señalar que ha sido muy difícil encontrar la forma de cumplir con sus actividades tanto académicas como de cuidado. Todos los encuentros fueron grabados y transcritos. La información fue sometida a un análisis de contenido basado en la teoría fundamentada (Charmaz, 1996), esto es, partí de sus experiencias para establecer categorías emergentes relacionadas con cómo las consecuencias de las políticas neoliberales configuran sus prácticas laborales.

A la par, realicé exploraciones etnográficas en espacios de enseñanza con once profesoras. En cuatro casos, las observaciones se hicieron en una sola ocasión. Con otras cuatro profesoras, las observaciones ocurrieron entre tres y seis ocasiones. Finalmente, con tres profesoras realicé observación en el aula durante poco más de un semestre (2019-1 y 2019-2). La elección de estas profesoras obedece a que durante sus clases externaban una postura crítica en contra de las políticas neoliberales. El registro de lo observado en el aula lo hice en un diario de campo, cuya infor-

mación se transcribió a un procesador de texto. Esta información fue codificada y sistematizada siguiendo el procedimiento señalado con las entrevistas. En julio y agosto del 2019 realicé nuevas entrevistas, esta vez en profundidad, con las tres docentes que tuve un mayor acercamiento etnográfico. Finalmente, en abril del 2020, entrevisté a diez de las profesoras para ahondar en detalles centrales, y con una de las docentes seguí realizando observación virtual de las reuniones con su grupo de investigación a lo largo de todo el año 2020.

La adaptación a las condiciones laborales y las quejas (protestas individualizadas y gestiones administrativas) emergieron del campo al preguntarles cuáles eran las principales dificultades de ser docentes, y más aún cuando llevé a cabo la observación etnográfica, al registrar cómo durante su cotidianidad deben lidiar con las carencias devenidas del desfinanciamiento de la universidad. Durante las entrevistas posteriores, profundicé en detalles específicos de su experiencia para navegar dichas carencias. Así, en la presentación de resultados convergen tanto fragmentos de mi diario de campo como extractos de las entrevistas. También, incluyo algunas viñetas con datos personales de las profesoras para complejizar sus prácticas y mostrar sus marcas de género.

Antes de continuar con los resultados, es oportuno aclarar que la mayoría de la información en este artículo se recolectó antes de la pandemia por la covid-19, y que si bien se hicieron entrevistas y observaciones virtuales durante el año 2020, estas no tuvieron la intención de indagar en torno a las nuevas condiciones generadas por la crisis sanitaria puesto que el trabajo de campo robusto ya había concluido. Sin embargo, sí puedo mencionar que todas las docentes a las que volví a entrevistar durante el 2020 refirieron de manera casual que sus jornadas laborales se habían extendido, y que si de por sí antes era difícil establecer un límite al trabajo académico (como presento aquí), con la pandemia eso fue imposible de lograr a causa de la intromisión intencional de lo laboral en lo privado. También, es fundamental tener presente que los deberes domésticos y los cuidados, así como las situaciones emocionales de las que las mujeres solemos hacernos responsables, se agravaron durante la pandemia (Amilpas García, 2020; Castellanos-Torres *et al.*, 2020; Saban Orsini y Barone, 2020). Estudios recientes enfatizan cómo las desigualdades de género, exacerbadas por la pandemia en el hogar, afectan negativamente al trabajo de las académicas al perturbar su concentración, cordura, creatividad y productividad en la investigación (Gray *et al.*, 2022; Pereira, 2021; Wright *et al.*, 2020). Por ello, resulta crucial que futuras investigaciones indaguen de manera puntual cómo la pandemia intensificó o modificó las prácticas que presento en este artículo.

Resultados

Como mencioné con anterioridad, este estudio se basa en un trabajo de campo con veinticuatro profesoras. Las cuestiones vinculadas con la adaptación a las condiciones laborales y a la infraestructura son recurrentes en la mayoría de los casos, salvo por tres profesoras que han desarrollado prácticas de parar (Castelao-Huerta, 2021c); sin embargo, los resultados concernientes a las prácticas de queja no son una constante: únicamente cuatro profesoras hicieron referencia a ellas. Quizás las otras docentes tienen estas prácticas, pero no consideraron oportuno compartirlo conmigo; también puede ser que su sujeción a la gubernamentalidad neoliberal sea total, y que asuman como una responsabilidad individual el solventar las dificultades. En ese sentido, otras pesquisas podrían profundizar en los motivos por los que las profesoras tienen (o no) prácticas de queja.

A continuación, expongo con detalle la complejidad entre la adaptación a las condiciones dadas y las quejas expresadas como protestas individualizadas y gestiones administrativas.

La adaptación a las condiciones laborales

“¡Estoy corriendo!”, me dice la profesora B (PB) cuando logro que me reconozca entre un nutrido grupo que aguarda a su clase a las afueras de dos amplios salones-laboratorios, 1 y 2. PB, que está encargada de este curso porque accedió a cubrir a un profesor, literalmente está corriendo desde los salones hasta su laboratorio. Ataviada con su bata blanca, por encima de su habitual ropa deportiva, lleva en sus manos hacia el salón 1 portaobjetos, cinta adhesiva y esmalte de uñas; vuelve a salir para ir a su laboratorio y de regreso da la indicación al grupo de ingresar.

El interior del salón es austero, hay dos mesones grandes con bancos. En la parte frontal se encuentra un microscopio que está conectado a un televisor; también se pueden observar los materiales que PB transportó desde su laboratorio. En la parte posterior, cerca de donde se encuentra la entrada/salida, hay estantes para dejar las pertenencias y así tener libres los mesones. Las personas ingresan al salón poco a poco debido a su gran número. Quienes entran primero ocupan los bancos cercanos a la entrada/salida, pero pronto la parte posterior está llena, con lo cual los sitios de adelante son ocupados. El estudiantado sigue ingresando, pero ya no hay bancos, por lo que varias personas se quedan aglutinadas de pie en la parte posterior. Trato de contar, me parece que son sesenta en total, pero quizás son más porque no alcanzo a registrar completamente el lugar. Ante algunas expresiones de inconformidad por la falta de sitios, PB les anuncia que es necesario, para la demostración que ella hará, que todo el grupo permanezca en el salón 1, pero que en cuanto esto termine, el grupo será dividido para que todas/os puedan trabajar al contar con un espacio más amplio. Con esto, ahora PB deberá volver a correr de un salón al otro para supervisar el proceso de aprendizaje.

La clase da inicio y PB comienza con la explicación. Casi inmediatamente, busca proyectar en el televisor los organismos preparados y que ahora pone bajo el

microscopio, y menciona: “uno no aprende igual al solo ver una fotografía”. Esta señalización denota el interés en que sus estudiantes realmente se involucren con el tema, y explica su afán ya que para ella sería mucho más sencillo únicamente presentar fotografías, pero prefiere, aunque ello implique más trabajo, montar todo lo necesario para que puedan apreciar en vivo lo que ocurre con los organismos.

Minutos después, con la imagen a cuadro, puede verse en algunas caras la satisfacción y el interés por lo que están viendo. Varias/os comentan entre sí y sonríen, en tanto que una estudiante pregunta si se trata de la cara superior de la hoja. “Acérquense, no pierdan la oportunidad”, les dice con entusiasmo a quienes se encuentran al fondo del salón, y que seguramente no alcanzan a ver porque la pantalla no es amplia. PB pone otro par de muestras en el microscopio. Ahora, les da las indicaciones acerca del procedimiento que deben seguir para obtener sus propias muestras. Primero, deben poner el esmalte a cada lado de la hoja con cuidado, por la consistencia pegajosa de la sustancia y la fragilidad de las hojas; además, deben esperar varios minutos hasta que seque para continuar con el siguiente paso: “como todo, es de paciencia... repetir, repetir y repetir, pero hay que seguir teniendo paciencia” (fragmento de diario de campo, 24/01/2019).

PB habitualmente usa ropa deportiva porque sufrió burnout a causa del exceso de trabajo. Su médica le hizo saber que era necesario ejercitarse, y reducir su ritmo laboral. PB no logra cumplir con la segunda indicación médica porque si bien sus dos hijas son adultas, ella es responsable del cuidado de dos animales no humanos, sus perritas, por lo que debe levantarse a las 4:30 am cada día para completar sus obligaciones domésticas y laborales.

Paciencia con el esmalte, les recalcó PB a sus estudiantes. Paciencia y adaptación, entendida como la capacidad de ajustarse a diversas circunstancias, es lo que varias profesoras han desarrollado frente a: 1) las carencias en la infraestructura de la universidad, esto es, salones, laboratorios y oficinas que se encuentran deteriorados y envejecidos, pero también hacia los equipos, materiales, herramientas e insumos necesarios, tanto para dictar sus clases como para la investigación; y 2) la carga laboral, que incluye grupos numerosos y múltiples actividades que van más allá de la docencia y de

la investigación. Esta adaptación implica que las docentes se ajustan a las condiciones físicas y laborales de la UNAL, a costa del autocuidado, porque los tiempos de descanso se reducen al aceptar una mayor carga laboral, mientras que siguen siendo responsables de labores domésticas y de cuidado.

Del caso de PB, hay un par de cuestiones que son relevantes para este trabajo y que están entrelazadas. Primera, ella se está haciendo cargo de una asignatura que no estaba en su plan de trabajo anual debido a que el semestre 2018-2 se alargó, a causa del paro estudiantil de ese año que buscaba presionar al Gobierno para que otorgara más recursos a las universidades. Dado que el colega de PB ya tenía programado su año sabático, la docente accedió a cubrir ese curso. Aunque sea por un par de meses, PB suma a su jornada laboral esta nueva responsabilidad: se ajusta a la nueva situación dedicando al trabajo más tiempo durante los fines de semana, con lo que labora más horas de las que previamente le fueron aprobadas. Así, su “estar corriendo” no es únicamente para iniciar la clase, sino que hace parte del acoplarse a un sistema en el que la sobrecarga de trabajo ha sido normalizada dentro de las responsabilidades laborales que se deben contraer frente a “eventualidades” como la falta de personal docente.

La segunda cuestión importante es que el grupo al que PB debe instruir es tan copioso (ella ha llegado a tener grupos de hasta doscientas personas), que un solo salón-laboratorio no es suficiente. Sumado a ello, el tamaño del televisor tampoco es adecuado para que todas las personas alcancen a ver la proyección. De esta forma, es necesario dividir al grupo, con lo que PB, después de la explicación inicial, debe seguir corriendo para poder supervisar al grupo fragmentado.

Lo vivido por PB muestra dos de las complejas problemáticas devenidas del desfinanciamiento: la elevada carga docente y las carencias en la infraestructura.

La extenuante carga docente

En la situación presentada, PB no pudo evitar que el grupo fuera desmedido, con lo que seguramente varias personas no pudieron observar correctamente lo que quería mostrarles. Sin embargo, al dividir al grupo e interactuar de manera directa, observando y orientando



▪ Barricada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Nanterre el 16 de junio, París (Francia), 1968 | Tomada de: soho.co

la realización del taller, hizo notables esfuerzos para que las y los estudiantes comprendieran el tema, aunque esto requiriera que ella se desplazara de un aula a otra con frecuencia, teniendo un ritmo acelerado de trabajo durante la clase. Angervall (2018), Brown (2005) y Ávila *et al.* (2018) apuntan a que bajo el paradigma neoliberal, las horas y el cuidado invertido en preparar las clases y la labor de acompañamiento parecen carecer de relevancia porque lo que se privilegia es la hiperproductividad. A pesar de esta desvalorización hacia las prácticas de cuidado y cuidadosas (Castelao-Huerta, 2021c; Castelao-Huerta (en prensa)), PB está resistiendo a la ideología neoliberal; sin embargo, aquí hay una tensión porque al cuidar a sus estudiantes, se está descuidando a sí misma y resolviendo de manera individual –momentáneamente– un problema institucional: la falta de personal docente.

Como parte del financiamiento que se otorga a las universidades, el Ministerio de Educación Nacional (n.d.) fijó mecanismos de subsidio a la demanda que operan dentro de una lógica de competencia, de acuerdo con la cual las instituciones se disputan la demanda de estudiantes (Moreno Gamba, 2017). Esto significa que a mayor número de personas matriculadas, mayor será el recurso que una institución pueda obtener, lo que suscita un aumento en la población estudiantil, pero no así en el personal docente. Por ejemplo, en el semestre académico 2021-1 se matricularon en la UNAL 58.392 estudiantes (casi el 90% en pregrado) (Gestión Estadística Universidad Nacional de Colombia, 2021), más del doble de quienes lo hicieron cuando se adoptó la Ley 30 (J. A. Rodríguez, 2014): en 1995 se matricularon 28.015 estudiantes (Oficina de Planeación Universidad

Nacional de Colombia, 1996). Por el contrario, el personal docente de planta ha disminuido: para el semestre 2021-1 eran 3.050 profesores (Gestión Estadística Universidad Nacional de Colombia, 2021), mientras que en 1995 eran 3.161 (Oficina de Planeación Universidad Nacional de Colombia, 1996). Las consecuencias de este incremento en la matrícula estudiantil son detalladas por PB:

... el problema que he tenido ya de hace años, pero porque cada vez vienen grupos más grandes y cada vez es más trabajo, y el problema es que no me alcanza el tiempo entre semana. Entonces, digamos que yo trabajo diariamente entre dar las clases, revisar trabajos, dirigir personas, a veces me dan más o menos entre unas 12 y 16 horas diarias, pero aun así no me alcanza el tiempo, entonces me ha tocado trabajar siempre o el sábado o el domingo (08/05/2020).

Feldman y Sandoval (2018) sostienen que los tiempos libres se convierten en extensiones de la jornada laboral porque proporcionan la oportunidad para ponerse al día, o al menos evitar ahogarse dentro de las presiones del desempeño académico. Así, al estar congelada la planta docente y al haber aumentado la cobertura estudiantil, PB se adapta al alargar su jornada laboral, lo cual trae como consecuencia su propio agotamiento y el que la universidad siga operando sin que sea necesaria la contratación de más personal docente.

En ese sentido, es preciso mencionar que al menos una docente ha hecho gestiones administrativas para modificar la falta de personal docente. La profesora J (PJ) relata que durante un par de años, al ser la directora de su área, tuvo que dictar clases a sus estudiantes de pregrado, pero también a todos los del programa básico, porque no había docentes para ello, y ninguno de sus colegas estaba dispuesto a asumir más carga. PJ lo apunta así: “luchando, que por favor necesitábamos un profesor. Pero eso fue por años hasta que se logró, y hoy tenemos unos profesores” (20/02/2019). Ello muestra que las condiciones laborales no son estáticas y que sí hay alternativas, ya que así sea con una ardua gestión (queja), pueden ser modificadas.

Las tensiones y las distensiones entre las carencias en la infraestructura y las protestas individualizadas

En el semestre que nos conocimos, la profesora V (PV) dictaba dos cursos de pregrado y uno de posgrado, además de participar en varios módulos de otras facultades. Sus dos grupos de pregrado eran de aproximadamente 45 personas. Uno de estos grupos era complicado: casi siempre estaban distraídas/os mirando sus teléfonos celulares y conversando entre ellas/os. Su salón era



▪ Raimon ofreciendo recital en el marco de la protesta estudiantil en la Universidad Complutense de Madrid (España), el 18 de mayo de 1968
Foto: Archivo Juan Santiso. Tomada de: diariosur.es

bastante amplio, tanto que permitía que se formara una división física entre la parte delantera, que estaba ocupada por el escritorio en el que PV ponía el proyector, en tanto que las y los estudiantes se sentaban a partir del primer tercio del aula, lo que marcaba un distanciamiento físico y una interacción lejana.

Durante una clase, el proyector causó muchas dificultades. De inicio, PV pasó varios minutos tratando de encenderlo ya que la luz blanca se prendía, pero casi instantáneamente volvía a apagarse. Esto ocurrió al menos tres veces, hasta que por fin permaneció encendido y dio inicio la clase, con varias murmuraciones de fondo. Tiempo después, PV se acercó para cambiar una diapositiva y el proyector se desconectó. Tuvo que encenderlo nuevamente: ahora la proyección tenía un tono verde, lo que provocó burlas y murmuraciones. PV hizo un ademán levantando suavemente los hombros, como expresando “ni modo”, y continuó. Volvió a cambiar la diapositiva y el proyector nuevamente se desconectó: repitió la maniobra de apagado/encendido. Las voces de murmuración alcanzaron un tono mayor, y la docente ya lucía enojada. Cuando la imagen regresó, les explicó el contenido de la guía de observación. “¡Shhht!”, expresó porque su voz era apenas un hilito en medio del barullo. Cambió la diapositiva e hizo una síntesis de lo que debían hacer. Intentó cambiar la diapositiva y el proyector volvió a desconectarse. PV miró hacia el techo y dijo, en un tono más fuerte al empleado para dictar la clase: “ay, por favor”, y volvió la mirada hacia el aparato y después hacia el grupo: “no es posible que no funcione. Y además no hay internet, nunca hay internet”. Una parte considerable del grupo guardó silencio (fragmento de diario de campo, 29/01/2019).

PV, de 54 años, contrajo matrimonio unos meses antes de que yo la conociera: “todas las cosas yo las pospuse [...] por estar estudiando y por estar trabajando, todas”. Ella señala que el balance entre la academia y la vida familiar es muy difícil porque antes disponía de su tiempo sin consultar a nadie, pero también porque ha debido asumir cargas de trabajo doméstico que antes de casarse no tenía.

En la situación de PV, se conjugan el tamaño desmedido del grupo, el espacio de aprendizaje inadecuado y el equipo tecnológico envejecido. Gulati (2008) afirma que la infraestructura tecnológica pro-

porciona recursos que benefician la interactividad; al no contar con estas herramientas, las experiencias de aprendizaje en los países en desarrollo, como Colombia, están en desventaja. Y aquí es oportuno enfatizar que la UNAL es la universidad pública más importante del país, y aun así la precariedad de los equipos interfiere y desdibuja las prácticas pedagógicas. PV debe lidiar gran parte de la clase con el proyector, lo que además de causarle estrés, le resta tiempo a los contenidos educativos e impide una interacción adecuada con sus estudiantes. Así, la escasez de recursos conlleva la intensificación de las labores académicas porque deben lidiar con las problemáticas derivadas de ello, incluyendo quejarse porque un proyector ya no funciona o frustrarse porque los aprendizajes de sus estudiantes no son los esperados.

Para PJ, esta carencia material es grave:

Es muy difícil conseguir... hay que estarlo pidiendo: bafles para poner videos, para comparar [diferentes notas y sonidos], para hacer nuestro trabajo, nuestras clases [...] No tenemos nada. Estamos trabajando de verdad con mucho corazón, o sea, muy elemental todavía. Y eso es un problema porque el mundo avanza, y esta es la universidad más importante del país, sin duda alguna. Entonces para tener esos estándares, también hay que tener una infraestructura que te lo permita. (20/02/2019).

PJ subraya que es necesario pedir los insumos y enfatiza que es muy difícil conseguirlos. Siguiendo esta idea, la profesora R (PR) me hizo saber: “la impresora la compré yo, el teléfono lo traje yo, porque es que nunca hay, y pedirlo es un caos” (11/12/2018). Así, los dispositivos y materiales no son proporcionados *per se*, pero si hay una queja y se gestionan administrativamente, un trabajo que resulta difícil y caótico, es factible que sean proporcionados. Aquí hay una tensión relevante porque con la queja el trabajo se incrementa por la elaboración de las solicitudes y la resolución de los problemas que surjan durante estas gestiones, dado que “presentar una queja nunca implica una sola acción: frecuentemente requiere que hagas más y más trabajo” (Ahmed, 2021, p. 20). Sin embargo, es probable (quizás después de mucho tiempo y esfuerzo) que la problemática sea solucionada por la institución, y no por las docentes. Y aquí hay una distensión: de acuerdo con la ideología neoliberal, las profesoras deberían potenciar su emprendimiento



▪ Carteles impresos en el Atelier Populaire (Taller Popular) de la Facultad de Bellas Artes de París (Francia), durante las movilizaciones estudiantiles, 1968 | Foto: Philippe Vermès. Tomada de: printmag.com

individual y resolver este tipo de situaciones (como lo hace PB al autoexplorarse trabajando los fines de semana), pero con sus quejas logran que finalmente la institución se responsabilice del hecho.

Ante este envejecimiento de la infraestructura o la obsolescencia de los equipos electrónicos, también son relevantes las reiteradas manifestaciones de hartazgo, las quejas, que varias profesoras transmiten a sus estudiantes, como en el relato de PV, quien se queja tanto del proyector como de la falta de internet. Estas protestas individualizadas son una muestra de lo que complejo que es navegar la universidad neoliberalizada puesto que hay una tensión en la que convergen la adaptación a las condiciones materiales con las críticas a estas. Estas quejas-protestas individualizadas son un discurso encubierto (Vinthagen y Johansson, 2013) en contra de las condiciones laborales imperantes, lo que para Shahjahan (2014) hace parte de la resistencia al sistema. Con sus quejas frente a sus estudiantes, las profesoras desestabilizan la normalización de las fallas devenidas de las políticas neoliberales, ponen en duda su efectividad y destacan su incoherencia (Anderson, 2008; Thomas y Davies, 2005). Estas

quejas son sus intentos por intervenir en el proceso social (Van der Geest, 2007): al criticar y no aceptar la situación, ellas siembran la idea de que las condiciones deben ser mejores. Y en este punto es relevante recordar la copiosa participación de estudiantes de la UNAL en los paros de 2018, 2019 y 2021: las profesoras se están quejando, y sus estudiantes se están movilizandando en las calles. Ante esto, sería interesante que futuras pesquisas indagaran detalladamente en la influencia que tienen las protestas individualizadas en la politización de los estudiantes.

Las quejas para mejorar la infraestructura y reparar los equipos

Llego al salón y la puerta está entreabierta. Alcanzo a escuchar algunas voces y risas discretas. Todas las cortinas, de tipo *blackout*, están cerradas y las luces apagadas, con lo cual la única iluminación proviene del proyector. Encuentro una silla, me siento, y distingo que la profesora O (PO) está al frente. No entiendo de qué está hablando, pero en el tono se le escucha bastante moles-



■ Interior de la sede del Atelier Populaire (Taller Popular) de Bellas Artes de París (Francia), 1968 | Autor: AFP. Tomada de: cctx.es

ta. Ella, enojada, dice: “es que los colombianos somos creativos. Eso no es ser creativo, eso es ser remendón ... no se acostumbren a trabajar así”. Las risas cesan.

El estudiantado permanece en silencio mientras PO se sienta cerca del escritorio. Levanto la cabeza para ver qué sucede: la pantalla está desplegada gracias a que está sujeta con una delgada cuerda blanca a una pequeña mesa de madera recostada sobre el piso. La primera reacción a la expresión de la docente es que las risas cesan. Su queja hace que los estudiantes piensen la situación de un modo distinto: ya no es algo gracioso, y mucho menos adecuado. PO se pone de pie, les hace algunas recomendaciones para las sustentaciones de la siguiente semana. Inevitablemente, vuelve la cuestión de la pantalla: “esa mesita está horrible ahí, tirada en el piso. Eso no puede ocurrir durante las sustentaciones. Es un día especial porque estamos siendo evaluados” (fragmento de diario de campo, 11/06/2019).

PO es madre divorciada. Si bien su hija e hijo son adultos, ella realiza otras labores de cuidado: está a cargo de una tía de 84 años, que recientemente se mudó a Bogotá. La llegada de su tía ha agudizado la doble

jornada de la profesora: “los fines de semana tampoco es que hiciera mucho, pero por lo menos dormía”. Me cuenta que su tía accede a ducharse si PO lo hace, y que en ocasiones acepta comer hasta que ella esté presente. Además, a su tía le gusta compartir tiempo juntas: “estábamos mirando televisión, y yo sólo pensaba en lo todo que tenía que hacer”. (Fragmento de diario de campo, 10/02/2020)

Durante la clase, PO se quejó y mantuvo una posición crítica al expresar incisivamente que no hay ninguna posibilidad de que la mesita esté ahí en las sustentaciones. En una entrevista posterior, me indicó que estos hechos le molestan porque la perfección debe estar en todo: tanto en el fondo como en la forma, y que es importante trabajar en las condiciones correctas porque cómo le pueden exigir a las y los estudiantes trabajos de calidad si en la misma universidad no hay condiciones de calidad. Sus quejas incluyen tanto protestas individualizadas con sus estudiantes como gestiones administrativas:

... ese salón donde yo doy las clases de posgrado, ese lo hice arreglar yo, yo. Y yo dije que si ese salón no lo

arreglaban, yo no dictaba clase. Así, con esos términos. Y el decano me dijo, “ay no, pues la profesora si no se le pinta el salón no dicta clase. –Pues sí señor, no dicto clase, o pinta el salón y le hace poner la pantalla, y las cortinas y las sillas, o no dicto clase” (25/07/2019).

La queja de PO, expresada como oposición a trabajar en condiciones inadecuadas, tuvo como resultado que al menos ese salón fuera arreglado. Sus quejas son posibles porque su posición dentro de la facultad se ha modificado con el tiempo gracias a la consolidación de su formación profesional; a que ocupó los cargos de secretaria académica de la facultad y de directora de departamento; a que tiene un trabajo de docencia y de investigación reconocido internacionalmente; y, a que obtuvo, en una facultad masculinizada, la categoría de titular y su tenencia del cargo. En síntesis, PO puede quejarse por la posición que ocupa en el campo académico (Bourdieu, 1988; Saba y Zafar, 2013), porque sabe cómo opera la universidad y por dónde se puede mover y presionar. Siguiendo a Ahmed, pensar la queja como un mecanismo institucional (y en este caso a PO como una mecánica institucional) “es una forma de mostrar lo que llegan a saber sobre el funcionamiento de las instituciones quienes hacen las quejas” (Ahmed, 2021, p. 49). Una situación devela este conocimiento de PO:

Se dañaron los tres equipos y yo no tenía plata, entonces pues pedí a la facultad. Me dijeron que no había plata [...] Luego me fui a la vicerrectoría de sede, a la parte de laboratorios, y les dije que se me habían dañado esos equipos. Entonces me dijeron que no había plata, “no vengo a que me digan que no hay plata, yo vengo a que me solucione el problema, porque tengo tres equipos dañados y en la facultad dicen que no hay plata y aquí no hay plata, ¿entonces qué quieren que haga, que yo saque plata de mi bolsillo y los arregle?” Le dije, “no, yo los compré con plata de mis proyectos, y son equipos de la universidad y la universidad los debe arreglar, de manera que”, ella se llamaba N, una señora bien, “de manera que N, mire qué va a hacer”, le dije, “pero no me diga que no hay plata, resuélvalo”. Le dije, “por favor, me llama a ver qué debo hacer. –No, pues yo voy a buscar, pero profesora, entiénda”. Le dije, “no, yo no quiero entender nada. Los equipos los arreglan porque los necesito”. Le dije, “he hecho unas inversiones –y ahí le llevé la cuenta–, de tantos millones de pesos para la universidad, y ahorita que tengo un problema, no me ayudan”. Le dije, “no, si es que esa no es plata para el congelador de mi casa, es plata para los dos congeladores de la universidad y

el liofilizador”. Luego me llamaron, me dijeron que llamara a los técnicos, que hiciera las cotizaciones, que habían buscado unos recursos y ya, pero es muy duro [...] Yo sé que, si uno insiste, y si uno muestra argumentos, pues las cosas tienen que salir, ¿por qué no va a ser? (07/05/2020).

Esta práctica de queja de PO es posible porque sabe que la administración tiene prácticas de rebusque³, pero seguramente el personal de planta de nuevo ingreso no tiene ese conocimiento y podría perderse en el caos burocrático si intentara quejarse, además de que probablemente no contaría con el suficiente prestigio interno para presionar como lo hace PO. Una situación similar para el personal ocasional y para el estudiantado sería mucho más dramática. Así, PO aprovecha la posición que ocupa para quejarse, para exponer claramente que no está conforme, y que hará lo que sea necesario para ir más allá de lo establecido. Estos comportamientos de inconformidad son un acto de resistencia en el que importunar emerge como un antídoto contra la falta de recursos (Davies y Petersen, 2005). Sin embargo, insisto, si bien hay una tensión porque las quejas-gestiones administrativas imponen una carga de tiempo significativo a las jornadas laborales (Ahmed, 2021; Anderson, 2006), al mismo tiempo este trabajo extra genera una distensión porque permite mejorar, así sea momentáneamente, la experiencia de las docentes y de sus allegados.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo he presentado que, si bien las profesoras se han adaptado a una mayor carga docente y a las condiciones de la infraestructura de la UNAL, hay tensiones que las llevan a buscar formas de sobrellevar las carencias mediante sus quejas para lograr que la universidad solucione las problemáticas. Estas prácticas de queja, que sin duda son una carga laboral extra, son útiles para resolver problemas prácticos o satisfacer necesidades inmediatas, y develan que no hay un sometimiento total a las condiciones imperantes: “quejarse es seguir llamando a la puerta con la esperanza de crear una impresión, de causar una perturbación, de molestar a alguien que está ahí” (Ahmed, 2021, p. 363).

Exponer esta complejidad entre adaptarse y quejarse es muy relevante porque es un contraste con lo señalado por otros estudios que afirman que el profesorado titular, debido a sus privilegios, no está



- Antidisturbios de la policía francesa reprimen una manifestación estudiantil en el Barrio Latino de París (Francia), 6 de mayo de 1968
Foto: AFP. Tomada de: lavanguardia.com

comprometido con una resistencia colectiva en contra de la universidad neoliberalizada. Ivancheva (2015), por ejemplo, afirma que existe una dicotomía entre: 1) quienes tienen una posición permanente y cuentan con el tiempo necesario para investigar, pensar y escribir, por lo que son criticados por ser parte del sistema; y, 2) las y los profesores ocasionales que no cuentan con estos derechos, y cuyo trabajo político cuestiona al neoliberalismo. Los hallazgos que presento en este artículo exponen que esa caracterización dicotómica entre el profesorado de planta y el ocasional tiene matices que es necesario considerar.

En primer lugar, las profesoras titulares sí se encuentran en una posición más privilegiada que quienes tienen contratos temporales, pero ello no implica, por lo menos en el contexto colombiano, que no vivan situaciones que las llevan a una condición de precarización ya que sus cargas docentes se han intensificado. Lo anterior se agudiza debido a que la

infraestructura y los insumos de la universidad están deteriorados, y esto hace que aumente el trabajo porque deben resolverse problemáticas, de manera que los tiempos de descanso se reducen, lo que conlleva el cansancio como un tipo de precariedad (Ávila *et al.*, 2018) y muestra que hay una adaptación-sujeción a las condiciones imperantes.

En segundo lugar, las quejas de las profesoras, que pueden modificar las situaciones que las afectan directamente, son una forma de resistencia al oponerse a lo que está dado y normalizado: la carencia de recursos. Así, cuando Schwartz (2014) afirma que las y los docentes titulares no hacen parte de la oposición al sistema, está dejando de lado las prácticas de queja de personas que, precisamente por ocupar una posición de élite y comprender cómo opera la universidad, pueden expresar su descontento y oposición, así como maniobrar a su favor para modificar la situación que les está afectando, lo que sin duda es un

privilegio, pero lo están aprovechando para mejorar la universidad. De este modo, participar en una queja es “un proceso de politización similar a la participación en una protesta o manifestación” (Ahmed, 2021, p. 337).

Quiero llamar la atención acerca de las viñetas que muestran las marcas de género de las profesoras: ellas, además de adaptarse y de quejarse, tienen responsabilidades domésticas y de cuidado que intensifican su jornada laboral. Esto implica que la universidad neoliberal sigue estando masculinizada porque se promueve que el académico ideal dedique su tiempo a producir, y no a cuidar. Con ello, las cargas de algunas mujeres, como las profesoras que integran esta investigación, pueden incrementarse porque producen y cuidan, dentro y fuera de la universidad. Así, el neoliberalismo en la academia no es neutro al género porque las condiciones sociales de mujeres y de hombres siguen siendo desiguales.

Si se retoma el argumento central, no es únicamente que las profesoras se adapten a las condiciones de escasez de recursos y se hayan acomodado a ellas por ocupar una posición fija y en la élite de la academia, sino que con sus quejas modifican esas condiciones supuestamente inamovibles y reestructuran su experiencia dentro de la universidad. Esta mejora también incluye a sus estudiantes y a sus colegas con una carrera académica menos recorrida. Pensemos, por ejemplo, en PO, que exige que se arregle un salón donde estarán sus estudiantes o se reparen equipos que contienen muestras usadas en trabajos de grado y tesis de posgrado. Al quejarse, se responsabiliza de quienes no pueden gestionar esos cambios porque no se encuentran en una posición de privilegio y de reconocimiento institucional, lo que implica que utiliza las ventajas de su posición para cuidar a quienes ocupan sitios con un menor prestigio y poder.

Con sus quejas, las profesoras establecen un sitio de negociación de significados acerca de cómo deben ser las condiciones laborales dentro de la universidad, lo que permite construir identidades y significados alternativos dentro de las formas de dominación (Thomas y Davies, 2005). Así, estas quejas son estrategias para responder al neoliberalismo (Heath y Burdon, 2013) y son importantes porque se oponen a las tecnologías del yo (Castro-Gómez, 2010). El poder de sus maniobras no debe desdeñarse con base en su carácter efímero,

ya que la conciencia crítica, que implica una conciencia profunda y una oposición activa a las desigualdades estructurales, es la base necesaria para una posible resistencia colectiva a la neoliberalización de la academia (Fraser y Taylor, 2016). Como puntualiza Ahmed,

... puede que ahora te sientas como un pequeño fantasma solitario. Puede parecer que tu queja se ha disipado como el vapor: puff, puff. Pero tu queja todavía puede ser recogida y amplificadas por otros [...] Las quejas pueden participar en el debilitamiento de las estructuras sin que ese impacto sea tangible. El impacto es una herencia lenta. (2021, pp. 364, 366).

En el caso de las profesoras de la UNAL, si bien las quejas sirven para modificar cuestiones tangibles como pintar un salón o arreglar unos equipos, hay situaciones que sobrepasan la cotidianidad universitaria, como la falta de personal docente y los grupos demasiado numerosos, que muy difícilmente logran ser remediadas con las quejas de las profesoras de manera inmediata. Como señala Ahmed, el impacto puede ser lento.

Otra implicación relevante con respecto a las quejas es que suelen ser escuchadas como un lamento y tienen un costo personal, con lo cual seguramente las profesoras son estigmatizadas como problemáticas. Como lo destaca Ahmed,

... quejarse no es solo ser negativa; es estar atascada en ser negativa. Quejarse es la forma de impedir que una misma sea feliz, de impedir también que las y los demás sean felices, quejarse es un género aguafiestas (*killjoy*) [...] quejarse es convertirse en un contenedor de afecto negativo (2021, pp. 14, 37).

Ante esto, las quejas en la academia tienden a ser silenciadas bajo el manto del *ethos* del “sacrificio”, ya que no se quiere mancillar el ideal de la docencia como una vocación, lo que deja de lado los costos que implica la intensificación del trabajo (Gill, 2009). Como acentúa Ahmed, “el hecho de que haya tanta presión para no quejarse nos dice algo sobre lo que las quejas pueden hacer, o al menos lo que se percibe que pueden hacer” (2021, p. 341). Quizás por ello la mayoría de las profesoras a las que entrevisté no expresaron abiertamente el tener prácticas de queja. En contraste, las profesoras que se quejan se están oponiendo abiertamente a las condiciones generadas por

las políticas neoliberales y también se están rebelando contra el ideal de la docencia, lo que sin duda tiene costos en los que es necesario profundizar.

Para finalizar, quiero destacar una paradoja. En este trabajo he mostrado cómo las profesoras se hacen responsables de asuntos que no les corresponden: corren de un salón a otro, traen herramientas porque no hay, entre otros. Con estas prácticas, están generando un ambiente que es relativamente mejor para el aprendizaje,

cuidando así a sus estudiantes, pero al mismo tiempo están sosteniendo al sistema neoliberal, que continúa sin caerse porque sus fallas son resarcidas por el personal docente. Así, mientras que las profesoras están mejorando las condiciones que resultan de la neoliberalización, al asegurar la continuación de las actividades académicas, sostienen un sistema que no es autosuficiente. En este sentido, la universidad neoliberalizada y masculinizada se sostiene en los esfuerzos cuidadosos de una porción del profesorado para poder seguir funcionando.

Notas

1. Las cifras que presento son pertinentes porque corresponden temporalmente con mi trabajo de campo.
2. Gracias a este punto de vista, las profesoras pueden hablar del lugar que ocupan como mujeres, colectivo segregado de los centros de producción del conocimiento, pero también de la posición privilegiada y de prestigio en la que se encuentran al ser titulares, todo ello en un contexto de neoliberalización de la universidad.
3. Es importante que futuras investigaciones traten de indagar sobre las prácticas del personal administrativo para develar sus formas de rebusque que ayudan al sostenimiento de la universidad.

Referencias bibliográficas

1. AHMED, S. (2021). *Complaint!* [ebook]. Duke University Press.
2. AMILPAS GARCÍA, M. S. (2020). Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación: desigualdades de género en México durante la pandemia por COVID-19. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 99-117. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a06>
3. ANDERSON, G. (2006). Carving Out Time and Space in the Managerial University. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 578-592. <https://doi.org/10.1108/09534810610686698>
4. ANDERSON, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*, 15(2), 251-270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
5. ANGERVALL, P. (2018). The Academic Career: a Study of Subjectivity, Gender and Movement among Women University Lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184234>
6. ARTETA RIPOLL, C. (2012). El principio de autonomía y la investigación científica en la universidad pública colombiana. *Revista Amauta*, 20, 99-108.
7. ÁVILA, D., Ayala, A. y García, S. (2018). La Universidad y la vida..., o cómo mantenernos vivos en medio de la neoliberalización de la Universidad. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(1), 55-61. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.01.001.06>
8. BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
9. BROWN, W. (2005). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
10. CASTELAO-HUERTA, I. (2021a). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.03>
11. CASTELAO-HUERTA, I. (2021b). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882>
12. CASTELAO-HUERTA, I. (2021c). *Reflexividad compleja: prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales*. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27179.98085/1>

13. CASTELAO-HUERTA, I. (2022). The Discreet Habits of Subtle Violence: an Approach to the Experiences of Women Full Professors in Neoliberal Times. *Gender and Education*, 34(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>
14. CASTELAO-HUERTA, I. (2023). *Recelos y envidias: violencias sutiles de género en la academia neoliberalizada*. *Debate Feminista*, 65, 1-34. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2339>
15. CASTELAO-HUERTA, I. (en prensa). Beyond the neoliberalised academy: caring and careful practices of women full professors. *Gender and Education*.
16. CASTELLANOS-TORRES, E., Tomás Mateos, J. y Chilet-Rosell, E. (2020). COVID-19 en clave de género. *Gaceta Sanitaria*, 34(5), 419-421. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.007>
17. CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
18. CHARMAZ, K. (1996). Grounded Theory. En J. A. Smith, R. Harre y L. Van Langenhove (eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.
19. CORTÉS PIRAQUIVE, A. L. (2013). *Comportamiento presupuestal en universidades públicas y privadas en Colombia*. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/11947>
20. DAVIES, B. y Petersen, E. B. (2005). Neo-liberal Discourse in the Academy: The Forestalling of (Collective) Resistance. *LATISS: Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2(2), 77-98. <https://doi.org/10.1386/ltss.2.2.77/1>
21. DIRECCIÓN NACIONAL de Planeación y Estadística, Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Ideas Rectoras - Proyecto Cultural y Colectivo de Nación*. Universidad Nacional de Colombia.
22. FELDMAN, Z. y Sandoval, M. (2018). Metric Power and the Academic Self: Neoliberalism, Knowledge and Resistance in the British University. *TripleC*, 16(1), 214-233.
23. FLORES GARRIDO, N., Nava Bolaños, I., Ortíz Romero, E. y García Pareja, T. E. (2017). *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM*. UNAM, Centro de Investigaciones de Estudios de Género.
24. FRASER, H. y Taylor, N. (2016). *Neoliberalization, Universities and the Public Intellectual: Species, Gender and Class and the Production of Knowledge*. Palgrave Macmillan UK.
25. GALINDO, C. A., Gómez, J. F. y Rodríguez, M. A. (2015). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *Revista El Agora USB*, 15(1), 73-94.
26. GARCÍA MAZO, C. M. (2017). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 36-58. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2857>
27. GESTIÓN ESTADÍSTICA Universidad Nacional de Colombia. (2021). *Cifras en detalle*. <http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-generales/cifras-generales/>
28. GILL, R. (2009). Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-liberal Academia. En R. Ryan-Flood y R. Gill (eds.), *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. (pp. 228-244). Routledge. <https://doi.org/10.1515/fs-2016-0105>
29. GRAY, E., Ullman, J., Blaise, M., Pollitt, J. (2022). 'I'm broken but I'm alive': gender, COVID-19 and higher education in Australia. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2096576>
30. GULATI, S. (2008). Technology-Enhanced Learning in Developing Nations: A Review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.477>
31. GUTIÉRREZ y MUHS, G., Flores Niemann, Y., González, C. G. y Harris, A. P. (2012). *Presumed Incompetent: the Intersections of Race and Class for Women in Academia*. University Press of Colorado, Utah State University Press.
32. HARDING, S. (2011). Introduction. Beyond Postcolonial Theory: Two Undertheorized Perspectives on Science and Technology. En: S. Harding (ed.), *The Postcolonial Science and Technology Studies Reader* (pp. 1-31). Duke University Press.
33. HEATH, M. y Burdon, P. D. (2013). Academic Resistance to the Neoliberal University. *Legal Education Review*, 23(2), 7.
34. IVANCHEVA, M. (2015). The Age of Precarity and the New Challenges to the Academic Profession. *Studia Europaea*, LX(1), 39-47.
35. JARAMILLO, A. (2010). *El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones*. Universidad Eafit.
36. MINISTERIO DE Educación Nacional. (n. d.). *Financiación de la educación superior*. Sistema de Educación Superior. Recuperado el 13 de septiembre del 2019, de <https://www.mineduacion.gov.co/>

- portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235797:Financiaci3n-de-la-educaci3n-superior
37. MISAS, G. (1999). El plan de desarrollo y las pol3ticas para la educaci3n superior. *Cuadernos de Econom3a*, 18(30), 125-146.
 38. MORENO GAMBA, A. M. (2017). *Los programas de cr3dito educativo y subsidio a la demanda como instrumentos para el mejoramiento de la igualdad de la educaci3n superior en Colombia, en el periodo 2002-2016*. Pontificia Universidad Javeriana.
 39. MORLEY, L. (1999). Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio acad3mico del Reino Unido. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *G3neros pr3fugos: feminismo y educaci3n* (pp. 349-368). Programa Universitario de Estudios de G3nero, Centro de Estudios sobre la Universidad/Colegio de la Paz Vizca3nas, Paid3s Mexicana.
 40. OFICINA DE Planeaci3n Universidad Nacional de Colombia. (1996). *Estad3sticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1970-1995*. Universidad Nacional de Colombia.
 41. PEREIRA, M. do M. (2021). Researching Gender Inequalities in Academic Labour during the COVID-19 Pandemic: Avoiding Common Problems and Asking Different Questions. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12618>
 42. QUIMBAY HERRERA, C. J. y Villabona Robayo, J. O. (2017). *El desfinanciamiento de las universidades estatales en Colombia y su efecto en el salario de los profesores de carrera docente*. <http://fce.unal.edu.co/centro-editorial/docs/escuela-de-administracion-y-contaduria-publica/30-el-desfinanciamiento-de-las-universidades-estatales-en-colombia-y-su-efecto-en-el-salario-de-los-profesores-de-carrera-docente>
 43. QUINTERO, O. A. (2016). La creciente exclusi3n de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *N3madas*, 44, 123-145.
 44. RODR3GUEZ, J. A. (2014). *Apuntes sobre las finanzas de la Universidad Nacional*. Investigaciones y Productos CID 012832, Universidad Nacional de Colombia.
 45. RODR3GUEZ, J. G. (2008). Evaluaci3n del profesorado en universidades p3blicas. Una aproximaci3n a la situaci3n de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluaci3n Educativa*, 1(3), 46-66.
 46. SABA, I. y Zafar, O. (2013). Analyzing Job Satisfaction Level of the Academic Staff: A Case Study of Public and Private Universities of Punjab, Pakistan. *International SAMANM Journal of Marketing and Management*, 1(2), 12-23.
 47. SABAN ORSINI, M. y Barone, C. (2020). *100 d3as: COVID, Tareas de cuidado y productividad*. Centro de Estudios Superiores del Baj3o (CESBA).
 48. SAVIGNY, H. (2014). Women, Know your Limits: Cultural Sexism in Academia. *Gender and Education*, 26(7), 794-809. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.970977>
 49. SCHWARTZ, J. M. (2014). Resisting the Exploitation of Contingent Faculty Labor in the Neoliberal University: The Challenge of Building Solidarity between Tenured and Non-Tenured Faculty. *New Political Science*, 36(4), 504-522. <https://doi.org/10.1080/07393148.2014.954803>
 50. SHAHJAHAN, R. A. (2014). From 'No' to 'Yes': Post-colonial Perspectives on Resistance to Neoliberal Higher Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745732>
 51. THOMAS, R. y Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706. <https://doi.org/10.1177/0170840605051821>
 52. TUTKAL, S., Busnelli, V., Castela3-Huerta, I., Barbosa Dos Santos, F., Loaiza Orozco, L. F. y Rivera Arcila, D. (2021). Inhabiting Borders: Autoethnographic Reflections of PhD Students in Colombia. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1895108>
 53. VAN DER GEEST, S. (2007). Complaining and Not Complaining: Social Strategies of Older People in Kwahu, Ghana. *Global Ageing*, 4(3), 55-65.
 54. VEGA CANTOR, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *El 3gora USB*, 11(2), 335-379.
 55. VINTHAGEN, S. y Johansson, A. (2013). "Everyday Resistance": Exploration of a Concept and its Theories. *Resistance Studies Magazine*, 1, 1-46.
 56. WRIGHT, K. A. M., Haastrup, T. y Guerrina, R. (2020). Equalities in Freefall? Ontological Insecurity and the Long-term Impact of COVID-19 in the Academy. *Gender, Work & Organization*, 28. [10.1111/gwao.12518](https://doi.org/10.1111/gwao.12518). <https://doi.org/10.1111/gwao.12518>