



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

División de Estudios Profesionales



**Configuración de subjetividades docentes en la producción de
conocimiento del SNI y en el contexto del pensamiento
neoliberal: reconstruyendo las voces de las y los docentes**

TESIS

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANDREA VÁZQUEZ ATHIÉ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO

REVISORA DE TESIS:

DRA. ANGÉLICA LETICIA BAUTISTA LÓPEZ

Ciudad Universitaria, CDMX, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Me gustaría empezar agradeciendo a mis orígenes: a mi mamá que es mujer pilar en mi vida, que me enseñó a cuestionar el mundo, me compartió su amor por las pedagogías desde un lugar donde cabe la bondad, la ternura y el cuidado. Gracias por sembrar mi semilla y dejarme crecer a mi propio ritmo. A mi hermana que es mi cómplice. Tus pasos son ejemplo para mí. Mujer sabia, de digna rabia. Agradezco las raíces que nos unen, agradezco tenerlas siempre cerquita. A mi papá por el cariño y las enseñanzas. Dedicado también a aquellas y aquellos de mi familia que saben crear lazos.

A mis amigas y amigos de la vida que me han acompañado a lo largo de este existir, con quienes he crecido, me he transformado y repensado tantas veces, en especial: Karen, Ara, Diego, Regina, Frida (y muchas y muchos más).

A mis amigas y amigos de Psicología, gracias por las infinitas alegrías. Nuestras pláticas, reflexiones y momentos de ocio hicieron significativo mi paso por la facultad. Sin ustedes no sería lo que soy ahora: Tere, Ivonne, Paola, Angie, Karen, Denisse, Lucero, Lalo, Bárbara...

A mi precioso grupo de Sexualidad y género con el que tuve una de las mejores experiencias pedagógicas, de acompañamiento, cariño, mucha reflexión y conexiones inigualables. Les llevo siempre conmigo.

A mi gente de EaL, les encontré en el momento preciso, me abrazaron, me enseñaron sus luchas desde el amor, la alegría y la ternura y me recordaron que no hay que soltar la esperanza en Nuestra América.

Mi mayor gratitud, amor, reconocimiento y admiración a las amigas que son fundamentales en mi existir: Paula, mi amiga del alma. Que nuestros corazones estén siempre enredados y me siga tu palpitar a todos lados. Sigamos creciendo juntas e imaginando un futuro siempre con la otra; Tere, mi vida universitaria, pero sobre todo mi vida como es hoy en día no se entendería sin ti. Me revolucionaste la vida. Qué alegría haberte conocido y acompañarnos desde entonces; Jime, gracias por tu incesante compañía, por estar cuando se necesita, por el cariño de toda una vida que sé que seguirá reinventándose y encontrando un lugar.

A Ana, por ser mi compañera de vida. Agradezco tu escucha, tu paciencia, tu valentía, tu fuerza y tu sensibilidad. Aprendo todos los días de ti, de nosotras. Gracias por andar este

mundo conmigo, hacerlo más bonito, más habitable y por estar para mí. Abrazo tu existencia.

A todas mis maestras y maestros que me han formado para la vida. A las y los profesores que me permitieron entrevistarles, ustedes le dieron sentido a todo este trabajo. Gracias por compartirme sus experiencias y dejarme reconocerles.

A la DGEI, en especial a la Subdirección de Seguimiento Institucional, quienes hacen que sea un espacio de trabajo en armonía, compañerismo y con muchísima empatía. Son el ejemplo de lo que, a mi entender, debería ser una instancia de la universidad.

Agradecida profundamente con mi directora -o más bien compañera- de tesis y maestra Margarita Sánchez Pacheco. Las palabras se quedan cortitas para la inmensidad de lo que le diste a este trabajo, a mí, y para lo que haces todos los días con tu quehacer pedagógico y de investigación. Gracias infinitas por compartir tus valiosos saberes, por guiarme en este arduo proceso a través de tu mirada y tu corazón, por ser inspiración, por ser ejemplo de que los vínculos pedagógicos deben ser desde la ternura, la empatía, el amor y el cuidado. Esta tesis no se entendería sin tu huella.

A Angélica Bautista porque sus aulas avivaban mi pasión por la psicología social, fomentaban la crítica y me inspiraron para saber qué caminos quiero seguir.

A mis sinodales Ligia, Tania Jimena y Claudio, por ser profesoras/e entrañables de la Facultad, por su escucha atenta y por el cuidado que le pusieron a mi trabajo.

No me queda más que decir que estoy muy agradecida de poder escribir estas letras empapadas de mi andar en el mundo, así como de las historias de muchas personas que han coincidido conmigo, que me cobijan y me han acompañado. Llenas también de las historias de otras y otros que caminaron el mundo antes que yo, o que caminan a la par de mí, desde otras latitudes y experiencias de las cuales voy aprendiendo.

Esto va por las personas que estuvieron y las que están, por mí, por nosotras las mujeres, por las y los docentes, por las y los estudiantes, por aquellas/aquellos que apuestan por una universidad y pedagogías que coloquen la vida y el cuidado al centro.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1: Transformaciones y cambios sociales en las universidades durante la segunda mitad del siglo XX	12
1.1 Grandes transformaciones sociales que pautan el siglo XX.....	12
1.1.1 <i>La teoría del capital humano</i>	17
1.2 La educación superior latinoamericana en el contexto de los Estados de bienestar y su transición hacia el modelo neoliberal.....	19
1.3 ¿Expansión o masificación de la educación superior? Procesos de cambio en las universidades latinoamericanas paralelos al crecimiento en la matrícula	24
1.4 El tránsito de las políticas educativas en nivel superior en la segunda mitad del siglo XX: el caso de México.....	30
1.5 Las estrategias neoliberales y su inserción en las universidades públicas en México a finales del siglo XX.....	43
1.5.1 <i>El capitalismo académico</i>	46
Capítulo 2: El Sistema Nacional de Investigadores en la configuración de una nueva forma de productividad académica	50
2.1 El crecimiento del posgrado y la investigación en la década de los ochenta	50
2.2 Productividad y fomento de la calidad mediante la evaluación en la educación superior mexicana.....	55
2.3 El surgimiento del SNI	61
2.4 La producción de conocimiento bajo los lineamientos del SNI. Requisitos y exigencias	64
2.5 Una nueva forma de producir conocimiento, una nueva configuración del perfil académico.....	72
2.6 Retos y condiciones de la participación de las docentes-investigadoras en el SNI.	79
Capítulo 3: Configuración de subjetividades en las universidades	88
3.2 Un recorrido por la subjetividad e intersubjetividad.....	88
3.3 Producción de subjetividades en el pensamiento neoliberal	101

3.4 La configuración del sujeto académico a partir de los discursos hegemónicos del SNI y las universidades públicas como la UNAM	108
3.4.1 <i>Las mujeres como sujeto de conocimiento</i>	115
Capítulo 4: Subjetividades docentes de la Facultad de Psicología desde sus actores: las voces de las y los docentes	117
4.1 Las condiciones de producción de conocimiento y la evaluación desde la vivencia de las y los docentes-investigadores	119
4.1.1 <i>Claroscuros del ingreso al SNI: Producir o perecer</i>	124
4.1.2 <i>La evaluación homogeneizante</i>	131
4.2 <i>¿SNI?, pero ¿qué nivel eres?</i> Reconocimiento, prestigio y distinción.....	141
4.3 Experiencia de la vida académica atravesada por el SNI: Implicaciones en la docencia.....	151
4.3.1 <i>Cuando la enseñanza pasa por las pantallas. Los efectos del confinamiento en el quehacer pedagógico</i>	156
4.3.2 <i>¿Qué es lo que más te gusta y disfrutas de tu trabajo?</i>	159
4.4 Narrarse(r): Ser mujer y ser académica.....	162
4.4.1 <i>Las redes entre mujeres salvan vidas</i>	171
4.4.2 <i>¿Qué es lo que menos te gusta y disfrutas de tu trabajo?</i>	173
Reflexiones finales. ¿Hacia dónde caminamos?	177
Referencias	185
Apéndices	195

Introducción

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación. (Freire, 2012, p. 47)

Antes de afinar el objetivo central de esta investigación rondaban sobre mí diversos cuestionamientos, preocupaciones y los intereses que he desarrollado a lo largo, no sólo de mi vida académica, sino también de la vida cotidiana. Mis decisiones, mi historia, mi contexto particular, los conocimientos dentro y fuera de las aulas, las luchas latinoamericanas, la diversidad de personas que habitan estos territorios y que he conocido, un sinfín de experiencias me han encaminado a donde estoy parada hoy en día, cuestionándome sobre lo que significa habitar esta realidad bajo un pensamiento neoliberal, colonial, patriarcal, racista. Cargando una pasión por las pedagogías, pensándolas como un punto de encuentro entre sujetos, una forma de ir siendo y construir en comunidad, me decidí a indagar la influencia del patrón de poder actual sobre el campo pedagógico; no obstante, me parecía que es casi evidente que la educación escolarizada está permeada por el contexto en el que se sitúa, razón por la cual la motivación principal era pensar en las y los sujetos, ¿de qué manera se configuran las subjetividades en la era contemporánea? y, con ello pensar ¿dónde estamos los sujetos pedagógicos en los proyectos neoliberales o en los proyectos influenciados por este pensamiento?, tratando de apostar por recuperar la importancia de la vida en un orden hegemónico que parece ir en contra de ella.

En tiempos en los que se produce y consume como nunca, en el ritmo desmedido del capitalismo, donde las universidades se ven cada vez más presionadas a responder a las demandas del mercado internacional e integrar principios de este pensamiento neoliberal como la productividad, la meritocracia y la competencia, urge parar para preguntarnos por

el rumbo de la educación superior en nuestro país y por el lugar en el que están situadas las y los sujetos. Con una preocupación por las condiciones de producción de conocimiento en las universidades en el contexto del pensamiento neoliberal, y por el lugar de docentes que desarrollan su quehacer pedagógico en dichas condiciones, encontré una ruta con la cual acercarme a la problemática con un proyecto en concreto: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Indagando sobre el SNI se comprende su envergadura e incidencia en la educación superior hoy en día, pero analizar este sistema no sería nada sin un interés por las experiencias y las narraciones de los sujetos que parecen vivir una especie de *capitalismo académico* al ingresar a él. De ahí surge la pregunta central de esta tesis: ¿De qué manera se configuran las subjetividades de las y los docentes-investigadores(as), ante la inserción de las condiciones y dinámicas del Sistema Nacional de Investigadores en la educación superior?

Desde mediados del siglo pasado, las universidades a lo largo de toda Nuestra América han vivido grandes transformaciones debido a los procesos de modernización que se desataron a raíz de la transición de los Estados de bienestar a un modelo neoliberal, y resienten la influencia de la globalización y del crecimiento del mercado en su desarrollo, así como también se enfrentan a los desafíos que presenta la realidad contemporánea. En los años setenta en México, coincidiendo con las primeras apariciones de estrategias neoliberales, las relaciones entre Estado y el sector empresarial se fortalecieron al punto que impactaron en prácticamente todos los ámbitos de la vida e, indudablemente, en el ámbito educativo. La educación escolarizada y el conocimiento empezaron a entenderse como un terreno idóneo para la generación de riqueza, se hizo clave la formación profesional con base en las competencias, se propició la meritocracia y la construcción de un perfil que favoreciera al capital. Las demandas del proyecto neoliberal incidieron en la política educativa, en las orientaciones curriculares, la acreditación, en los requisitos para ingresar y egresar, en una pérdida de autonomía universitaria, colocaron a la evaluación como el mejor mecanismo probatorio de la calidad y el rendimiento, pero también afectó a las prácticas pedagógicas y a sus sujetos implicados, a sus subjetividades, a las relaciones, roles y orientaciones de docentes y estudiantes.

En la actual producción de conocimiento, cimentada en el sistema neoliberal vigente, la universidad adquiere algunos de sus modos y objetivos. En México y específicamente en la UNAM, el SNI se ha presentado como un aparato que abona a la productividad académica, algo valorado desde la aparición del *capitalismo académico*, por lo que resulta

un proyecto clave a investigar para comprender las condiciones de producción en la educación superior. Se hace menester resaltar la preocupación por el rumbo del quehacer pedagógico, ¿hacia dónde se orienta nuestra producción de conocimiento?, pero, concretamente, ¿dónde y cómo están situados las y los docentes en este proyecto? Pues en la actualidad el orden hegemónico configura en gran medida las subjetividades e influye sobre los deseos, aspiraciones y necesidades de los colectivos sociales en todos los ámbitos, sobre todo en las instituciones educativas donde interactúan diversos sujetos, donde docentes gestan espacios de conocimiento, donde estudiantes se desarrollan y donde se refuerza un imaginario social. Por ende, los proyectos pedagógicos son un lugar ideal para introducir estilos de vida, para orientar las subjetividades.

Ahora las políticas dentro y fuera de las universidades exigen de las y los profesores e investigadores ir más allá de la docencia e investigación; exigen productividad excesiva, muchas veces sin importar el impacto social de las producciones, requieren de mucho más tiempo de sus vidas para sostener su trabajo y conservar el reconocimiento académico o prestigio. Las y los académicos deben cumplir con una infinidad de tareas y responsabilidades, además de dar respuesta a otras demandas de las universidades y demandas externas como las del Sistema Nacional de Investigadores. De modo que el ingreso al SNI en el papel se presentó como una alternativa viable para muchas y muchos docentes que afrontan la precarización de la profesión docente y que, bombardeados por discursos meritocráticos que fomentan la competencia, aspiran al prestigio y reconocimiento social y económico que otorga este sistema. Pero cabe la reflexión sobre qué implica este proyecto para académicas y académicos ya que, si bien la investigación es fundamental y un ejercicio necesario en la vida universitaria, los modos en que ésta se está produciendo y las implicaciones que estos modos tienen en los docentes y en la docencia parecen generar muchos efectos adversos importantes.

A partir de este escenario, surge una de las principales inquietudes de este trabajo, la incidencia de las políticas, discursos y requisitos que impone el SNI en el quehacer pedagógico y en las/los docentes-investigadores/as del nivel superior como sujetos. Sujetos que sienten, que viven una vida dentro y fuera de lo académico, sujetos que se relacionan y desarrollan un arduo trabajo pedagógico muchas veces en condiciones precarias, trabajo anclado a ciertas condiciones de productividad. Importa, entonces, dar cuenta de la realidad de docentes e investigadores/as que son personas diversas, con sus propias historias y que también padecen de las diversas transformaciones históricas;

sujetos muchas veces reducidos a su trabajo. Sabiendo que proyectos como el SNI excluyen e invisibilizan a muchas otras y otros docentes que deben trabajar en silencio, en las condiciones más desfavorables. Situaciones que también atraviesan al estudiantado y por ende, me atraviesan a mí.

Dadas estas transformaciones y cambios sociales tan profundos que se gestaron en las universidades sobre todo a principios de la segunda mitad del siglo XX, comenzaré este trabajo con un capítulo dedicado al recorrido histórico que nos lleve a entender la creación del SNI, poniendo especial atención a la expansión de la educación superior a partir de los años sesenta y las implicaciones de la introducción del modelo neoliberal en el campo educativo en Latinoamérica, para después centrarnos en México. Durante este primer ejercicio encontraremos dos categorías destacadas para entender las condiciones actuales: el *capital humano* y el *capitalismo académico*.

Ya entrada la década de los ochenta, exploraremos en el segundo capítulo el proyecto que nos compete, el Sistema Nacional de Investigadores, que coincidiría con el impulso de la evaluación como principal mecanismo para presentar resultados y determinar la calidad en la educación. Revisaremos el momento exacto de su surgimiento, los objetivos que sostiene, los requisitos y exigencias para su ingreso con base en el Reglamento del SNI (2017) e iremos introduciendo pistas de lo que se espera encontrar en esta investigación: la configuración de un perfil académico en concordancia con estos lineamientos del SNI.

En el capítulo tres llegaremos a las teorías sobre subjetividad e intersubjetividad que facilitarán aproximarnos a los sujetos de interés, empapándonos de tres grandes autores: Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Hugo Zemelman. Esperando dejar muy claro a lo largo de esta tesis que busco desentrañar las implicaciones de los modos, condiciones y dinámicas del SNI, junto con las relaciones económicas de producción, en la configuración de las profesoras y profesores como sujetos, es decir, las relaciones de poder y dominación que encauzan las subjetividades, pero siempre concibiéndoles como agentes sociales que tienen capacidades de despliegue y que pueden incidir en la realidad social, nunca como seres pasivos que absorben todo lo que se les presenta. Creo firmemente en la agencia social y en nuestra capacidad colectiva de generar transformaciones, aun en los escenarios más perversos.

Con estos planteamientos llegamos al cuarto capítulo, en el cual, para darle mayor sentido a este recorrido llevé a cabo entrevistas a profundidad con profesoras/es de la facultad de Psicología adscritas/os al SNI, y posteriormente empleé un análisis hermenéutico, para así dar un enfoque no sólo desde los aparatos hegemónicos que conforman las subjetividades y los procesos educativos, sino también -y en mayor medida-, desde quienes lo viven y encarnan: las y los docentes. La categoría de subjetividad dará el marco teórico-conceptual para colocar la voz de los sujetos. Esta parte del trabajo le brindó el mayor contenido y relevancia a esta investigación al encontrarnos con personas hablando desde sus experiencias, que con sus hilos narrativos nos permitieron acercarnos a la problemática que nos compete y que se trató con el mayor cuidado, paciencia y una escucha siempre activa, atenta, amorosa hacia las tres profesoras y profesor que me brindaron un espacio para mirarles y reconocerles.

Quiero dejar manifiesto que las experiencias particulares de las mujeres nos acompañarán a lo largo de toda esta tesis. Nos dediqué apartados específicos a nosotras porque necesito nombrar lo que me interpela como mujer universitaria, porque ahora yo puedo poner mi voz y mis letras y aspiro a que nuestra experiencia como estudiantes, como profesoras, investigadoras, como trabajadoras quede registrada, así como también necesito que al leer este trabajo se entienda la deuda histórica que tiene el mundo con las mujeres y así, al nombrar estas desigualdades, podamos mirar hacia otras formas de hacer, producir y compartir conocimiento que nos liberen de las opresiones estructurales que venimos arrastrando desde hace siglos.

Llegado este punto hay que hacer una advertencia final; este trabajo se cruzó con una pandemia mundial que modificó en gran medida el contenido, obligó a que en la ruta a seguir se incluyera esta dimensión que ha afectado a las prácticas pedagógicas, pero especialmente nos ha afectado como sociedad. La emergencia sanitaria actual suscitó que entrevistas que inicialmente estaban pensadas para una conversación cara a cara requirieran que mudáramos a lo digital, por lo que, a lo largo de estas letras, el confinamiento, la pandemia y sus efectos serán revelados e incorporados al análisis. Asimismo, la pandemia por COVID-19 y el confinamiento desataron múltiples transformaciones en el trabajo, en el espacio doméstico, en las relaciones y tuvieron diversos efectos en todas las personas. No podríamos hablar de los sujetos sin preocuparnos por sus vivencias, sus afectaciones y sentires ante una emergencia de esta índole.

En consecuencia, el tema central que motiva esta tesis gira alrededor de las subjetividades docentes que están vinculadas con el SNI, pretendiendo analizar cómo se conforman como sujetos en estas condiciones de producción de conocimiento que han modificado fuertemente a la docencia y la investigación contemporánea, -condiciones que ellas y ellos no eligieron-, ello con la intención de aportar a la necesaria discusión, reflexión y análisis sobre las pedagogías y las subjetividades docentes en el contexto del pensamiento neoliberal, para detenernos a escuchar sus narraciones y seguir pensando en las subjetividades y proyectos educativos que se imponen a partir de discursos hegemónicos.

Esperando con estas palabras y con mi aproximación a la problemática abonar a las luchas que, como diría Foucault (2007), denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, la lucha contra las formas de sujeción -contra la sumisión de la subjetividad-. Luchas transversales, que no son específicas de un lugar, sino que acontecen en muchos rincones del mundo, en las diversas latitudes de Nuestra América. Mismas luchas que se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber, contra el “gobierno de la individualización”. Lo que se pretende cuestionar, pues, es el modo como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder y la manera en que se busca *producir* subjetividades o individualidades que correspondan con las exigencias de un orden hegemónico que no apuesta por la vida.

Capítulo 1: Transformaciones y cambios sociales en las universidades durante la segunda mitad del siglo XX

1.1 Grandes transformaciones sociales que pautan el siglo XX

Las aspiraciones, exigencias y demandas que se le depositan actualmente al campo educativo, son producto de transformaciones que ocurrieron a lo largo de procesos complejos, de rupturas y continuidades en un sistema capitalista siempre presente que va mudando a lo largo de los años. Para Boaventura de Sousa Santos (1998), podemos diferenciar tres etapas del capitalismo. La primera se le conoce como *capitalismo liberal*, que ocurre durante prácticamente todo el siglo XIX. La segunda la define como *capitalismo organizado*, que se sitúa en las dos décadas del final del siglo XIX, se mantiene en el siglo XX y tiene su mayor desarrollo durante el periodo entre las guerras y las primeras décadas después de la Segunda Guerra Mundial. Finalmente, a partir de las décadas de los 70-80 en el siglo XX (en Europa más hacia los setenta y América más hacia los ochenta) se instala el tercer periodo que el sociólogo portugués denominaría *capitalismo desorganizado*, pero para esta tesis nos limitaremos a llamarlo por la modalidad que adopta, es decir, capitalismo neoliberal o neoliberalismo, etapa del capitalismo que sigue vigente.

Siguiendo esta clasificación, nos ubicaremos en la segunda etapa del capitalismo con el paradigma desarrollista y los Estados de Bienestar, para luego pasar hacia la tercera etapa que se caracteriza por el agotamiento de esta forma de Estado y la introducción del neoliberalismo. Entendiendo que este recorrido histórico es relevante por las políticas y paradigmas que transformaron a la educación escolarizada para llegar a ser como la conocemos hasta ahora.

Primero, conviene presentar ciertas características que tomó el Estado y una gran parte de las universidades en Occidente y que comenzaron en Europa en el periodo de posguerras, para luego concentrarnos en cómo se asentaron esos procesos en América Latina. En un segundo momento del capítulo, hablaremos de los procesos que vivió México en la segunda mitad del siglo XX, yendo al contexto particular de la investigación. Culminaremos con el periodo de finales de 1970 y la década de los 80, momento en el que se instala el modelo neoliberal en el país y que impacta fuertemente en la educación superior mexicana.

La Primera Guerra Mundial contribuyó al en ese entonces Estado social, con aportaciones en cuatro rubros. Debido a la situación en tiempos de guerra, los Estados europeos se vieron en la necesidad de intervenir como mediadores entre empresarios y obreros, donde estos últimos defendían sus intereses por medio de huelgas. Para detener las inconformidades y reconciliarse con las clases obreras, se reconoció en gran parte de los países el sufragio universal; en un segundo término, la economía de guerra afianzó al Estado como el aparato interventor en la economía, a la vez que el liberalismo económico fue reemplazado por una economía mixta que impulsó años después la conformación del Estado de bienestar; el tercer rubro, hace alusión al papel de la mujer durante la Primera Guerra Mundial, que fue fundamental para sostener la economía en tiempos de confrontaciones bélicas. Ellas se incorporaron al trabajo y así, dieron paso firme en el incremento de sus derechos políticos, así como también contribuyó al debilitamiento de la función de los hombres en las familias e incluso de la sociedad; por último, el triunfo de la revolución bolchevique de 1917 y la consolidación del Estado soviético que lograba industrializarse con eficacia aparecía como una alternativa y un cuestionamiento al sistema capitalista, lo que significó una alerta para los otros Estados que necesitaban ampliar los niveles del Estado social (Cárdenas, 2017).

Después de la Primera Guerra Mundial, el Estado aparecía como vital para la resolución de las problemáticas consecuentes a la guerra. Se le exigía su intervención en la economía y en la creciente tasa de desempleo, en un contexto donde los empleos eran escasos y las teorías económicas liberales y clásicas no ofrecían la respuesta esperada. Con la caída de la bolsa de Nueva York en 1929 y en 1930 el aumento del desempleo, se avecinaba una crisis que rebasaba a las naciones y lanzaba un mensaje: para la ampliación del Estado -o más bien, para la conformación del Estado de bienestar-, urgía la generación de empleos a través de un papel activo del Estado en la economía¹ (Cárdenas, 2017).

¹ Keynes hizo una crítica interesante en esa época a la teoría económica clásica, cuestionando la economía del *laissez-faire*. Sostenía que para que se lograra asegurar empleo a la mayoría de la población, había que mantener muy alta la inversión, por eso los Estados no deben contener el gasto público en situaciones de crisis. No obstante, reconocía la incapacidad de la economía capitalista para ofrecer empleos para todas las personas, así como la distribución de la riqueza desigual que caracterizaba a esa economía. Proponía la socialización de las inversiones para resolver la problemática del desempleo, pero era una idea inconcebible en una economía capitalista que favorece al sector privado. De igual manera, apelaba al proteccionismo para reducir los riesgos de la globalización económica que, a su entender, propiciaba asimetrías de

Estas contribuciones del periodo entre guerras amoldaron el terreno para una modalidad más profunda que se convirtió en el Estado de bienestar. Se consolidó en 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial, y fue el tipo de Estado dominante hasta la década de los 70, sobre todo en los países con mayor industrialización, los países europeos, pero también se adoptó en varios lugares de América Latina. Cabe aclarar que los Estados de bienestar se diferenciaban en cuanto a las características que adquirían y su profundidad dependiendo las condiciones de industrialización y el carácter democrático o autoritario de cada país, pero coincidían en términos generales.

Los Estados de bienestar se caracterizaron por ser Estados que mediaban e intervenían en la economía y las relaciones de producción. Buscaban reducir las desigualdades en la sociedad mediante programas de seguridad social que protegen los derechos de los asalariados y se basan en la garantía de derechos fundamentales en los aspectos económico, social y cultural. Para garantizar dichos derechos hacen uso de artículos o leyes redactados en constituciones (Cárdenas, 2017).

Junto con la conformación del Estado de bienestar, comienzan a vislumbrarse modificaciones sustanciales en el modelo capitalista y en la sociedad. Son destacables de esa época, la importancia que adquiere el sector de los servicios, los procesos de urbanización e industrialización en las sociedades y los cambios en la estructura de las clases trabajadoras, así como de los sectores productivos privilegiados por la lógica de la acumulación del capital. Asimismo, la expansión y fortalecimiento social-político de las clases medias fue un gran detonante al término de la Segunda Guerra Mundial (De Sousa Santos, 1998). Este aumento de la clase media en países occidentales coincide con el surgimiento de los Estados de bienestar, aunque en otros países, nuestras latitudes, llegaría más tarde con el desarrollismo de los años 70, lo cual profundizaremos en el apartado sobre América Latina.

Otros fenómenos que se dieron como consecuencia de las guerras fueron:

la descolonización jurídico-política y el desarrollo socio-económico de las antiguas colonias europeas, que pasaron a ser denominadas 'países en vías de desarrollo', y que en algunos casos se han convertido en 'potencias emergentes': China, India, Corea del Sur, Brasil, México, Sudáfrica, etc. (Campillo, 2015, p. 25)

competencia en el mercado interno. Las aportaciones de Keynes en esa época fueron esenciales, incluso llegó a caracterizar un Estado Keynesiano. (Keynes, 1965 en Cárdenas, 2017)

Esta división del mundo entre “países desarrollados”, “potencias emergentes” y “países subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”², según su papel en el comercio internacional, se sustentaba en las nociones de desarrollo y progreso lideradas por Europa en un comienzo y, para la segunda mitad del siglo XX, comenzaba a tomar protagonismo Estados Unidos. Bajo este paradigma, la intención es que los países “desarrollados” - representados por los países centrales- avancen o crezcan, pues tienen la posibilidad de exportar manufacturas y bienes industriales, mientras que los países “subdesarrollados” - los periféricos-, se rezagan al exportar alimentos y materias primas, pero no contar con la industria para trabajarlos (Yocelvezky, 2015).

El modelo desarrollista hace una distinción entre centro y periferia, al mismo tiempo que facilita el intercambio entre estos países, lo que favorece al proceso de industrialización, pero perjudica a la periferia. Mientras que antes el comercio internacional generaba lo mismo sin importar dónde ocurriera, el desarrollismo se concentra en la diferencia del dinamismo de los precios de las exportaciones de países “desarrollados” y “subdesarrollados”, lo que daña los términos de intercambio que terminan por inclinarse hacia un lado (Yocelvezky, 2015).

Conforme a este pensamiento, Yocelvezky (2015) explica que la dificultad que tienen los países de América Latina para desarrollarse se resuelve mediante la industrialización de esas economías, lo que promueve que se mantenga en dicha región una parte de los beneficios del progreso técnico, los cuales irían en aumento en cuanto estas economías lograran desarrollarse. Lo anterior implica que, para ver un crecimiento, los países de la región debían tomar las riendas en el asunto para contribuir a un sector industrial que complejizara a la sociedad.

No es coincidencia que dos de los organismos internacionales más influyentes en el terreno económico surgieran en 1944: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). El primero surgió con el objetivo de ser una autoridad que estabilizara y supervisara el sistema monetario internacional, mientras que el BM se propuso ayudar a

² Se usan los términos dominantes para referirse a los países para dar a entender desde dónde viene esta división política y económica del mundo, pero aclarando que la distinción países desarrollados/países subdesarrollados o en vías de desarrollo no sólo sitúa y clasifica injustamente a los países según un supuesto avance o atraso, sino que encubre las desigualdades abismales que existen entre las regiones, así como la imposición de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que implantan políticas imperialistas y neocoloniales a favor de las grandes potencias del Norte.

los “países en desarrollo”, reducir la pobreza en esos lugares y aumentar la “prosperidad compartida” (Grupo Banco Mundial).

Ambos organismos comenzarían a tener gran incidencia en las políticas de los países, financiando proyectos enfocados en el desarrollo, específicamente en temas de educación, fortalecimiento institucional, salud, infraestructura, combate a la pobreza. En particular, la educación sería un campo muy valorado por el BM y el FMI, al punto de condicionar sus líneas de crédito según el cumplimiento de las expectativas y recomendaciones que extienden dichos organismos en esos rubros.

Es en ese entonces que, en el ámbito educativo, la labor económica adquiere relevancia en la educación escolar y la investigación. A raíz de los planteamientos del desarrollismo en la mitad del siglo XX, que relega para los países en pobreza la explotación masiva de recursos naturales y exige mano de obra barata, mientras que designa para los países ricos de Occidente y en especial en las llamadas potencias emergentes, la inversión en mano de obra cualificada.

Es también en el periodo desarrollista y con el Estado benefactor, que ocurre la expansión de la educación superior a nivel mundial, siendo uno de los puntos nodales para que las universidades comenzaran a ser otras. Este crecimiento fue posible, según Campillo (2015), por procesos de globalización que comenzaban a presentarse en las universidades públicas a partir de 1945, gracias al aumento de la clase media.

Igualmente, después de 1945, hay un giro en las constantes disputas geopolíticas entre las “potencias mundiales”, que después de las dos guerras mundiales ya no se basan en la fortaleza militar, sino en ser mejores en los ámbitos social, económico, tecnocientífico, lingüístico y cultural. Esto sentó un nuevo precedente, una nueva forma de poderío mediante la creación de dispositivos con efectos diferentes e incluso más profundos que las armas o el enfrentamiento directo. Ya no se trata únicamente de poseer múltiples armas, sino de ser superiores a los demás países en cuanto al conocimiento generado y mecanismos como la vigilancia espacial, en las telecomunicaciones, el sabotaje informático, la generación de nuevas fuentes de energía, la fabricación de nuevos materiales, el desarrollo de las biotecnologías, entre otras. De esta manera, se explica que los Estados con mayor poder -o que buscan serlo-, destinan gran parte de sus presupuestos a la educación, sobre todo en los sectores de la ciencia y la tecnología (Campillo, 2015).

Por ende, en la segunda mitad del siglo XX, la planeación educativa y las políticas públicas destinadas a este sector, resultan indispensables para el desarrollo de los países que buscan consolidarse como potencias, mientras el flujo internacional facilita la implementación de un modelo de universidad europea en todo el mundo, por lo que parte de los planes de la región latinoamericana en la década de 1950, también recae en mejorar sus proyectos educativos.

La disputa internacional por la hegemonía mundial fomenta una preponderancia por el desarrollo científico y tecnológico y, con ello, que las universidades sean un foco de gran envergadura para los planes desarrollistas. En este contexto, la aparición de la teoría del capital humano en los años cincuenta mostraba el modelo que podía aplicarse en las universidades para que éstas abonaran al desarrollo técnico y tecnocientífico, pues ponía atención en la importancia de los procesos individuales y el conocimiento en términos de su inversión y cómo esto puede contribuir al desarrollo de los países.

1.1.1 La teoría del capital humano

La noción de capital humano, aunque ya había sido contemplada por economistas clásicos como Adam Smith con su analogía entre los hombres y las máquinas de producción en su obra *La riqueza de las naciones*, o implementada por autores como Mill y Bentham o Marshall, no es hasta 1958 que se vuelve una teoría más sólida y como la conocemos ahora. Las aportaciones de Mincer en 1958, Schultz en 1959 y 1961 y Becker en 1964 en la mitad del siglo XX, se concretaron sobre todo en explicar las funciones de ingreso individuales con base en los años de escolaridad y en la experiencia profesional (Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza, 2016).

En su obra *Investment in human capital*, Schultz (1961) comenzaba diciendo que, aunque es obvio que las personas adquieren habilidades y conocimiento útil, no es obvio que estas habilidades y conocimiento son una forma de capital, que este capital es en gran parte un producto de la inversión deliberada, que ha crecido en las sociedades occidentales a un ritmo más acelerado que el capital (no humano) convencional y que este crecimiento tal vez sea la característica más destacada del sistema económico para los años cincuenta.

A partir de estas proposiciones sostiene que todo lo que llamamos consumo educativo o médico en realidad es inversión en capital humano. Las inversiones que hacemos en

educación y salud, las cuales nos ayudan a obtener mejores oportunidades de trabajo, son algunos ejemplos. De esta manera, el economista estadounidense retoma ideas de los clásicos como Adam Smith, pero menciona que esos postulados no contemplaban las inversiones que hacen las personas tales como el capacitarse para mejorar conocimientos y habilidades. Esta inversión en capital humano tiene un valor económico que, combinado con la producción, infraestructura y tecnologías de los países avanzados, resultan en un crecimiento económico favorable.

Schultz advertía que su idea de invertir en el ser humano podía resultar ofensiva para muchas personas dados los valores y creencias en los que se cimentaba la sociedad de la primera mitad del siglo pasado, pues no se concebía a las personas como bienes de capital (a excepción de la esclavitud). Sin embargo, defendería su teoría agregando que al invertir en sí mismos, las personas pueden ampliar la gama de opciones disponibles para ellos. Es una forma en que los hombres libres pueden mejorar su bienestar.

Posteriormente Becker, en 1964, ya con las ideas de Schultz, consolidó la teoría del capital humano. A grandes rasgos, plasmaba a la educación y la formación profesional como inversiones que realizan individuos racionales en busca de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. Los sujetos invierten o no en educación basándose en los costos -el costo de oportunidad y los costos directos- y los beneficios futuros (Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza, 2016).

A partir de este momento, el conocimiento y los sujetos implicados en el mismo se conforman y explican por Schultz, Becker y múltiples economistas, como “capital humano” o “valor añadido”. Este pensamiento edifica la educación superior sobre principios basados en la cualificación profesional, la rentabilidad económica y la competencia del mercado. La investigación, por su parte, es regulada mediante agencias de evaluación que valoran la producción de conocimiento nuevo, innovador, que genere tecnologías patentables y comercializables, lo que significa financiamiento público y privado para este ámbito (Campillo, 2015).

La educación superior, además de ser concebida desde principios capitalistas, sólo valía la pena sostenerla en términos de la *tasa de retorno* que igualmente plantea Schultz, y comenzó a ser parte de los discursos de los organismos internacionales que apuntaban hacia el crecimiento y mejoramiento del nivel básico de la educación por la fuerza de trabajo que demandaba el mercado, mientras que la enseñanza superior quedaba

relegada por no ser rentable según la *tasa de retorno* o el *análisis de costo/beneficio*, donde organismos como el BM no pretenden predecir la oferta y la demanda educativa, sino encontrar el nivel de escolaridad ideal para cruzar los beneficios del capital humano con el capital físico (Ornelas, 2007).

De esta manera, el Estado invierte en la educación básica porque capacita lo suficiente a sus empleados para laborar y la tasa de retorno es óptima, es decir, no invierte tanto y la retribución de la inversión se da más rápido. Por otro lado, los organismos internacionales y las empresas apelan a que la educación superior debería ser costeada por los individuos que deseen ingresar y ya no por el Estado, pues no genera beneficios al ser más lenta y costosa su tasa de retribución. La rentabilidad de las universidades recae en que sean los mismos sujetos que quieren ingresar los que paguen por su formación profesional, sabiendo que invertir en mejores conocimientos, es invertir en un mejor futuro.

Dichos principios de capital humano, así como la forma de entender a las universidades como un lugar que produce individuos capaces de procesar el conocimiento y convertirlo en capital para el mercado laboral, serían denominados desde una perspectiva crítica como *capitalismo académico*, *capitalismo cognitivo* o *educativo*, por autores como Boaventura de Sousa Santos, Sheila Slaughter, Larry L. Leslie, Gary Rhoades y Michael Billig. Más adelante hablaremos a detalle sobre el *capitalismo académico*.

1.2 La educación superior latinoamericana en el contexto de los Estados de bienestar y su transición hacia el modelo neoliberal

La educación superior en América Latina experimentó entre 1950-1970 una serie de transformaciones que cambiaron el rumbo de la enseñanza. La expansión cuantitativa, los cambios en los modelos organizativos, la diversificación institucional, la fortaleza del activismo estudiantil y su injerencia en las luchas sociales, así como las innovaciones pedagógicas, fueron algunos de los aspectos en los que diversas universidades se movieron debido a la urbanización, la industrialización y el desarrollo de las actividades terciarias o de servicios, que modificaron la estructura de los sistemas educativos y llevaron a una transformación política de la región (Tedesco, 1983).

Como mencionamos anteriormente, en algunos países el modelo desarrollista sería el que marcaría los procesos de modernización más importantes en el ámbito educativo. En este apartado nos centraremos en la región latinoamericana, que seguía los pasos de los

procesos que ocurrían en Europa después de las guerras mundiales. A medida que la reconstrucción y la recuperación económica en Europa occidental se concretaba para la década de los 50, la mayoría de los países europeos adoptaban en sus ordenamientos jurídicos el compromiso de universalizar los servicios de bienestar, concibiéndolos como un derecho social fundamental. Esta tendencia hacia la intervención pública en el desarrollo social fue propagándose a otros lugares del mundo.

En América Latina, las décadas de 1940 y 1950 representaron los primeros intentos de políticas desarrollistas para contribuir a la aceleración del crecimiento económico, a una disminución en la dependencia comercial global, políticas para garantizar el empleo asalariado y la seguridad social, con la intención de construir un proyecto similar a los Estados de bienestar europeos.

Sin embargo, los Estados de bienestar en América Latina adquirieron sus propias características, por lo que pueden clasificarse por las políticas que implementaron en tres grupos, según Martínez Franzoni (2007). En un primer grupo estaban Argentina y Chile; el segundo grupo lo conformaban Brasil, Costa Rica, México, Panamá y Uruguay y en el tercero encontramos a Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela, además de Bolivia, Honduras, Nicaragua y Paraguay. Este último grupo es el menos estudiado, por lo que las mayores referencias de este lado del mundo son representadas por los primeros dos grupos.

Las políticas públicas de los primeros dos grupos son centrales, resaltando el primero por su orientación hacia la formación de capital humano, en especial de los sectores que están en la posibilidad de acceder a servicios privados de educación y salud. Es, por tanto, un enfoque hacia políticas productivistas que enriquezcan las condiciones de la fuerza laboral para insertarse en el mercado de trabajo. Por su parte, el segundo grupo se concentra en las políticas públicas encaminadas a la seguridad social mediante contribuciones asociadas a las ocupaciones, especialmente de sectores formales de la economía.

Para que los objetivos de desarrollo económico a través de la figura de los Estados de bienestar europeo funcionaran en América Latina, surgen en los años 40 diversos organismos internacionales como los ya mencionados BM y FMI y, específicamente para nuestra región, es fundada la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en 1948. La CEPAL es un organismo que facilita la introducción del desarrollismo en América

Latina, pues se propone contribuir al desarrollo económico de esta región, así como “coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo” (CEPAL, ONU).

El papel de los organismos internacionales como el BM, el FMI, CEPAL o la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) (que surgió tiempo después, en 1961, paralelo a los planteamientos de la teoría del capital humano) era fundamental para impulsar la idea de desarrollo, así como para validar las teorías de capital humano, y con ello, garantizar las ganancias a favor de un progresismo liberal que eran compatibles, a su vez, con la creciente industria educativa.

Ante las concepciones del capital humano que rondaban en esos tiempos, desde 1950 pero tomando fuerza en 1960, se implantó entre quienes manejaban el terreno educativo en América Latina que la educación representaba un espacio idóneo para producir recursos humanos enfocados en el desarrollo económico. De esta manera, ciertas universidades comenzaron a adoptar una vez más el objetivo de abonar al desarrollo, pero ahora bajo el argumento de incrementar el capital humano de la sociedad y/o abonar a la fuerza laboral.

Con ello se introducía la importancia de invertir en educación superior, que consistía en que:

[...] se difunde por el mundo la idea de que los individuos (o el Estado) realizan una *inversión* cuando financian la educación propia (o de otros). Los beneficios que se siguen de esa inversión no son solamente individuales, sino que, al aumentar la productividad de cada trabajador, echan las bases para la formación de una fuerza de trabajo suficientemente calificada para las tareas del desarrollo económico acelerado. (Brunner, 2007, p. 21)

De este modo, se sumaban para el financiamiento de la educación empresarios, personas del sector comercial y administrativo en educación y consumidores del servicio educativo, pues ahora tenían razones para apostar por la educación superior teniendo en cuenta que la preparación de los sujetos puede convertirse en ganancia a futuro. Lo interesante aquí es mirar cómo la educación, que siempre había cargado con un sentido social, que reunía a todas las personas y les ofrecía ciertas oportunidades, ahora añadía a sus intereses la contribución al desarrollo económico no tanto desde su apuesta por el beneficio de la sociedad, sino desde la preparación profesional como generadora de ingresos, desde el

aumento del capital.

Junto a esta idea se emparejaba la relevancia de la planeación para sustentar racional, ideológica y políticamente la expansión de la educación superior que se avecinaba cada vez con más fuerza en Latinoamérica durante los años 60. Re caería en la CEPAL aglutinar estos conceptos y conformar un plan para la modernización de la Universidad y vinculación con el desarrollismo, concretándolo en un trabajo titulado *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina*. El trabajo fue presentado en 1968 y contenía tesis que habían circulado con abundancia en toda la década de los 60, donde se apelaba a una reforma de la *universidad tradicional* para transitar hacia la modernización, lo que únicamente era posible a partir de una planificación global (Brunner, 2007).

Esta planificación global buscaba que los objetivos de las universidades para la década de los 70 y las décadas siguientes fueran puntuales y estuvieran dirigidos a contribuir al desarrollo mediante la modernización de actividades propias de esta institución como son la enseñanza y la investigación, además de señalar que este objetivo sólo sería posible aumentando el tamaño de la planta de profesoras, profesores, investigadoras e investigadores de tiempo completo.

Por otra parte, la planificación del trabajo y de los recursos es designada como una tarea interna que deben atender las universidades, además de adjudicarle gran importancia en las discusiones de problemáticas nacionales y las agendas de sus países. Para lograr que funcionara la estructura interna, las universidades tendrían que someterse a procesos que implicaban cambios en las relaciones de poder. A la par, surgían nuevas identidades que se configuraban en espacios como es el caso de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), donde convergen múltiples relaciones de poder y donde se gesta un orden internacional y global que prescribe cierto tipo de reforma como único modelo posible.³

³ Mollis (2009) plantea esto dejando entrever las contradicciones a las que se sometían las universidades públicas, dejando que existieran relaciones de poder dentro de las instituciones de enseñanza, mientras sostenían su aspiración por ser posibilitadoras de movilidad social. En este contexto, ella refiere que surgían nuevas identidades que se confrontaban a un pensamiento hegemónico, lo cual me parece importante dejar ver desde aquí, esos procesos que vivían las y los sujetos en las universidades en la configuración de sus subjetividades, como un guiño a lo que

El requisito que se le imponía a las universidades de tener labores de planeación para sus actividades tuvo un efecto en sus valores, en su forma de hacer política, de organizarse, mientras generaba cambios en el vínculo entre ciertas universidades públicas y el Estado. Antes, con la llamada *universidad tradicional*, el poder recaía en los académicos principalmente, pero con la modernización y nuevas estructuras los órganos administrativos comienzan a controlar más a la institución educativa. Se conforma entonces un gobierno universitario estructurado burocráticamente y con herramientas para la intervención, negociación, administración, coordinación y programación.

Aunque se realizaban cambios en la organización y gobierno interno de las universidades, como es el caso de la UNAM, esto no necesariamente implicaba una mejora, pero sí una mayor complejidad. Ahora las decisiones eran tomadas también –y en su mayoría- por administradores u órganos centrales de las universidades. El papel e importancia de profesores, profesoras y estudiantes se hacía cada vez más tenue. Así, la planta docente comienza a dialogar e inmiscuirse en temas corporativos, mientras que muchos estudiantes adoptan una postura de confrontación con la parte administrativa y burocrática de la institución. Nacería un conflicto y una tensión permanentes entre un sistema superior burocrático y los estudiantes, así como también entre la burocracia y algunos grupos de profesoras y profesores.

De esta manera, resalta en los setenta una nueva cultura política y organizacional universitaria donde el rendimiento, la eficacia de las funciones universitarias, la obtención de ciertos resultados o fines con base en la planeación son muy valorados. Se hacía necesario un proyecto de nación que debía tomar en cuenta la planificación educativa con mayor detalle, y viceversa, el proyecto educativo debía contemplar las metas de cada gobierno para contribuir al desarrollo. En especial, se implantó un objetivo específico proveniente de los requerimientos del mercado laboral, que demanda un mayor número de personal altamente calificado para el futuro, el cual le corresponde formar a las IES.

Todo esto da cuenta de cómo la educación pública en Nuestra América se movía en dos dimensiones; por un lado, su inminente respuesta a las demandas del contexto económico y político donde proliferaban cada vez más los principios de capital humano y la apuesta por el desarrollo, mientras en otro sentido, los Estados de bienestar parecían

exploraremos más avanzada la investigación.

velar por la educación como posibilitadora de movilidad social, de acceso para todas las personas. Una constante disputa por el lugar de la educación que deja ver sus contradicciones y su complejidad, por lo que no podemos definirla a partir de una de las múltiples demandas u objetivos entre todas a las que responde, se orienta y se configura, pero sí podemos ir la caracterizando para entender desde donde se posiciona un proyecto en concreto.

1.3 ¿Expansión o masificación de la educación superior? Procesos de cambio en las universidades latinoamericanas paralelos al crecimiento en la matrícula

Otro punto nodal en las transformaciones que vivieron las universidades latinoamericanas fue la expansión de la matrícula. Un enorme crecimiento de la matrícula entre 1950-1980, con su mayor despunte en 1970, que marcó una gran diferencia en el rumbo y evolución de las universidades latinoamericanas, que en cifras se visualiza de la siguiente manera: en 1950 la matrícula de la educación superior en AL era de tan sólo 266 mil alumnos; para 1960 alcanzaba la cifra de 542 mil alumnos; una década después llegaba a 1 millón 560 mil alumnos y, finalmente, en 1980 la matrícula abarcaba a 5 millones 380 mil. Dicho crecimiento en términos de la Tasa Bruta de Escolarización Universitaria (TBEU) de este nivel, es decir, la matrícula sobre la población entre 20 y 24 años se expresa en que en 1950 la tasa era de apenas 1.9%, y ya para 1980 representaba el 16.7%.⁴

La diferencia de este crecimiento con el de los países europeos o Estados Unidos radicaba en que, mientras para esos países significó un crecimiento organizado, en Latinoamérica se vivió más en términos de una masificación. Si bien se pensaba hacer una copia de los modelos de las potencias centrales para los países considerados por estas potencias subdesarrollados, lo cierto es que los resultados fueron muy diferentes. Mientras en Europa el crecimiento en la matrícula significaba la expansión en todos sus niveles, desde el básico hasta el superior, y se traducían en la reducción de los niveles de analfabetismo, América Latina no obtuvo esos resultados. Nuestra América se sometía a prácticamente los mismos procesos que Europa o Estados Unidos, pero requerían de un esfuerzo mucho mayor que esos países para expandir la matrícula en todos los niveles educativos de manera simultánea y satisfactoria. Parecía ser un crecimiento más bien a trompicones.

⁴ Cifras de PDEALC, 1981, en Brunner, 2007.

En ese mismo sentido, los 70 para esta región tenía sus claroscuros. El desarrollismo intentaba profundizarse en 1971, pero los indicadores económicos comenzaron a lanzar una reversión en materia de producción, productividad, empleo y estabilidad. En especial, la productividad en los países de la OECD fue afectada durante esta época con diversos repuntes y declives, que coincidió con la crisis del petróleo en 1973 y las dictaduras latinoamericanas de 1973-1976. La crisis del petróleo impactó a su vez en los procesos inflacionarios de los años 70, marcando el fin de una etapa de fácil acceso a las materias primas (Crichigno, 1992).

Con este panorama, la modernización de los 70 para Latinoamérica representó un proceso dispar, confuso, que agrandó a la clase media convirtiéndola en una clase media moderna, en tanto los niveles de escolaridad de la población crecían y se generaban otras modalidades de internacionalización a través de la incursión de los medios de comunicación masivos o *mass media* (Brunner, 2007).

Lo que suscitó este crecimiento en la matrícula se ha vinculado en especial con la disputa política entre grupos sociales donde las clases medias tenían una gran injerencia en las decisiones, así como también influyeron las pretensiones de los grupos en el poder con sus proyectos sociales y educativos. Asimismo, la masificación se relaciona con otros tres factores: la aparición de la mujer en la educación superior, que impulsó el desarrollo de dicho nivel de enseñanza (aun cuando la desigualdad seguía presente al asignarles o atribuirles a ellas carreras consideradas sin prestigio y con un mercado laboral inferior); la diversificación institucional de la educación superior; y la regionalización de la matrícula.

El desarrollo de la educación superior latinoamericana en estas tres décadas (1950-1980) trajo consigo cambios como parte de la urbanización, la diferenciación ocupacional, el crecimiento de la industria y del sector terciario. Aunado a ello, emergen nuevos sectores que son valorados en el mercado según sus certificados educacionales.

Por otro lado, para Filgueira & Geneletti (1981: 30-31 en Brunner, 2007) el crecimiento del capitalismo a partir de una modernización selectiva, que inició desde el periodo de posguerras en 1945 y se intensificó hacia la década de los 80, provocó modificaciones en la estructura sectorial de la fuerza de trabajo, en particular en la propagación de los puestos asalariados en los sectores secundario y terciario y, por último, modificaciones en los estratos medios y altos, debido al incremento de labores de carácter no manual como son los técnicos, profesionales, gerentes, directivos de empresas, administrativos.

En cuanto el mercado laboral para la clase media crecía, esta demandaba mayores oportunidades de movilidad social, por lo que para el Estado de bienestar era necesaria la ampliación de la educación superior para cumplir con las expectativas de estos sectores de la sociedad. Esto facilitó la existencia de un mercado educativo que reaccionaba a las diversas ofertas y demandas, que adoptaba ciertas características del modelo económico como el ritmo de producción, las aspiraciones –que terminaban por ser adoptadas por las y los sujetos- o la aparición de un mercado de consumo en la educación que justificaba la masificación de la enseñanza superior, aunque el mercado laboral no otorgara los puestos suficientes en empleos que requieren de una formación profesional.

No obstante, no significó que a partir de ese momento la educación superior funcionara tal como lo hacía la economía o que sirviera enteramente a principios económicos. Había una relación entre las demandas del desarrollo económico, canalizadas en el mercado laboral, y el desarrollo y crecimiento de la matrícula, pero no se proyectaron en la educación superior las demandas del proceso industrial como sí ocurrió en Europa, con una red entre las universidades y el sector empresarial que hace que los egresados comiencen inmediatamente a trabajar en la industria con trabajos de tipo gestión técnica y de dirección gerencial.

Las universidades latinoamericanas no se convertían para 1980 en un servicio masivo para los fines de la globalización, pues ocurría un fenómeno particular en esta región, donde la matrícula se movía en gran medida en áreas del conocimiento de las ciencias sociales, las humanidades y las relacionadas con la educación, lo que supuso una inconsistencia con las demandas de producción del mercado y de la tecnología industrial. Para nuestras latitudes tenía sentido optar por dichas carreras por las condiciones del mercado de trabajo y la situación de los distintos grupos sociales, los cuales apostaban por las oportunidades que traían consigo la acreditación de una profesión, contemplando que el mercado de trabajo no era el ideal, pero abría la posibilidad a incorporarse al sector del trabajo no vinculado a la mano de obra o, en algunos casos, a un mercado de trabajo académico creciente (Brunner, 2007).

Debilitamiento del Estado de bienestar y su transición hacia el modelo neoliberal

Los adelantos que consiguió el Estado de bienestar, además de un cierto consenso social y político que prevaleció en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, no

detuvieron su cuestionamiento en Europa Occidental a mediados de la década de los setenta, cuando se entreveía una nueva crisis económica que hacía resurgir las posturas conservadoras que rechazaban la idea de Estado interventor y tanteaban el retorno de la economía basada en el libre mercado.

Ya desde la década de los 70 comenzaron a develarse las contradicciones y deficiencias del Estado de bienestar en el mundo, en el momento en que era claro que el gasto público no alcanzaba para cubrir las necesidades básicas y los derechos sociales de la mayoría de la población. Los Estados se vieron envueltos en una crisis fiscal, pues tenían que recurrir al déficit presupuestal y el endeudamiento para poder seguir sosteniendo la inversión en infraestructura que se requiere para la producción y acumulación del capital o el gasto en servicios públicos como la educación y la salud (Cárdenas, 2017).

Además de la crisis fiscal, los Estados de bienestar entraban en una crisis por su incapacidad de resolver las contradicciones que acarreaban. Una de ellas, según Cárdenas (2017), era en cuanto a su apuesta por la mercantilización de las relaciones de producción para favorecer al capital, a la vez que optaba por la desmercantilización a través del gasto público. Sin embargo, para algunas y algunos era claro que, en realidad, el gasto público no se usaba con el objetivo de favorecer las garantías sociales, sino principalmente para mantener al sistema capitalista.

La otra gran contradicción venía de la planificación económica, que se desgastaba por la negación de los inversionistas a socializar las relaciones de producción. Por ende, no congeniaba la idea de un Estado con tintes social demócratas a la que aspiraban quienes tenían estos ideales, con el mantenimiento del capitalismo que siempre favorecía a los inversionistas y al capital en general. Incluso Cárdenas (2017) advertiría que principios como el de justicia social o el de igualdad entran en conflicto con algunas modalidades del capitalismo como la faceta liberal y neoliberal, las cuales tomaban mayor fuerza.

En síntesis, las características del Estado benefactor que no eran del agrado de las teorías económicas neoliberales fueron la planificación económica, la socialización de las inversiones, la economía mixta y la intervención del Estado en el desarrollo de la economía. Para economistas neoliberales, si el Estado estaba presente la economía no era productiva ni eficiente y apelaban a que fueran las empresas privadas las que lideraran esos procesos, pues facilitaban la organización y productividad. Por el contrario, el sector público, además de no ser eficaz, resultaba costoso sostener su funcionamiento.

Por último, Cárdenas (2017) afirma que la globalización también fue determinante para el agotamiento del Estado de bienestar. La internacionalización de la economía obliga a los países a ser flexibles con las condiciones que imponen en el terreno económico o incluso a no establecer ningún tipo de restricción, por lo que, si los Estados intervienen y regulan la economía, las transnacionales encuentran poco factible invertir, desisten de esos países y se concentran en aquellos que han desregulado sus economías. Pasa lo mismo con los impuestos, derechos y seguros sociales de los trabajadores o los servicios públicos.

Así, en la década de los ochenta, con la total incorporación de los neoconservadores a los gobiernos de algunos países como Inglaterra y Estados Unidos (Ordoñez, 2002), se trazaron estrategias para dismantelar y posteriormente liquidar los sistemas de seguridad y protección sociales.

Conforme a este agotamiento del Estado de bienestar se dieron múltiples transformaciones en los regímenes latinoamericanos y los distintos sectores de la sociedad que transcurrieron durante toda la década de los años 80 y los 90. En el caso de la educación superior, se comienzan a plantear reformas educativas en los países centrales en los años 80, en tanto en Latinoamérica se vivían cambios en esa misma década que se irían acrecentando y asentando en mayor medida en los 90. Dichas reformas y cambios eran producto de la crisis del Estado de bienestar y las crecientes demandas neoliberales, por lo que países latinoamericanos más ligados a esas demandas se sometieron a procesos de, en el caso de Chile, globalización económica en los 80, y procesos de integración como los que afrontó México con el Tratado de Libre Comercio y países del sur de América ligados al Mercosur (García Guadilla, 2003).

La década de los 80 venía de diversos procesos de cambio vividos desde los 60, donde la región latinoamericana experimentó un desarrollo económico importante aun cuando no se esperaba mucho de las periferias, pero siempre un desarrollo marcado por las pautas del exterior, de los países centrales y “desarrollados”. Había una dependencia hacia el exterior en lo económico que sembraba un terreno desigual, donde convergen tanto industrias nuevas que se introducen por la necesidad de modernización, como industrias con métodos tradicionales. Era un terreno desigual debido a que la cantidad de empleos generados no correspondía con el crecimiento poblacional. Igualmente, los procesos migratorios internos que se daban cada vez con mayor intensidad producían en la

economía lo que Brunner (2007) determinaría como un sostenido efecto de concentración del ingreso, generando un sector donde priman patrones internacionalizados de consumo.

Otra característica de la sociedad latinoamericana de la década de los 80 (que perdura hasta ahora), era su heterogeneidad, que la llevó en la época a no poder concretarse del todo al modelo de Estado benefactor ni al modelo de Estado-nación, y más bien entrar en proyectos políticos que habitaban entre la democracia y el autoritarismo y se apropiaban a su vez del populismo y elitismo (Brunner, 2007). Esto generaba un constante cuestionamiento hacia el Estado, su legitimidad y sus modos, al mismo tiempo que las clases medias y bajas de la sociedad encontraban nuevas formas de organización, de defensa contra los intereses empresariales que introducen los gobiernos, movimientos de lucha en defensa de los derechos humanos donde se encuentran y reconocen entre sí mujeres, jóvenes, estudiantes, comunidades indígenas, entre muchos otros actores.

De esta manera, los últimos años de la década de los 70 representaron la crisis del Estado de bienestar y el inicio de la década de los 80 significaba el avance del modelo neoliberal en todos los ámbitos. La educación, por supuesto, no escaparía a las nuevas condiciones que plantearía este sistema. En Nuestra América, hacia la década de los 80, la educación pública y su capacidad de ser un espacio que posibilita el encuentro entre la diversidad de culturas latinoamericanas comenzaba a chocar con los aparatos homogeneizantes de una educación basada en las mercancías y la creación de capital humano para el mercado. Surgía una educación plana que se configuraba a través de planes de estudio y exámenes de ingreso únicos.

Lo preocupante no era únicamente cómo se pensaba y modificaba la educación para finales de 1970, sino que esta borraba la historia y complejidad de las personas, más aún en unas tierras con infinidad de expresiones culturales, pueblos, formas de entender el mundo y relacionarse con él, de organizarse y luchar. Es, según Aboites (2009), una educación uniformada que apunta a las “habilidades” y “competencias” y busca la constante evaluación de los conocimientos de académicos y estudiantes para la dinámica del libre flujo de servicios por las fronteras, y agregaría que “estos planteamientos afectan la pluralidad que deben tener los procesos educativos que reconocen y responden a personas, pueblos indígenas y comunidades, regiones y naciones con necesidades educativas y procesos culturales distintos” (p. 71).

1.4 El tránsito de las políticas educativas en nivel superior en la segunda mitad del siglo XX: el caso de México

Tener un proyecto educativo se convirtió en imprescindible para las aspiraciones de un país, para la configuración del mundo, pues refleja el tipo de formación que se espera para las personas y su configuración como sujetos. Todo proyecto educativo es también un proyecto de nación. En este sentido, el Estado adquiere un papel fundamental en la conformación de un sistema educativo, en el tipo de esquema a trazar y las aspiraciones, exigencias y objetivos que se depositan en la educación superior.

Después del repaso histórico por Europa y América Latina desde el periodo de posguerra en 1945 hasta principios de 1980, toca explorar los procesos de modernización, industrialización y desarrollo económico que se vivieron en México, los cuales empezaron a modificar y expandir la educación superior. En esta tesis nos enfocaremos mayoritariamente en describir la situación de la UNAM, dado el interés por conocer la organización de esta universidad e ir caracterizando a las y los docentes que pertenecen a ella, aclarando cuando nos referimos específicamente a ella o a la diversidad de universidades públicas del país, pues no se busca unificar a las universidades en un solo modelo ni mucho menos pretender que la UNAM es la universidad por excelencia.

Al igual que puntualizamos las transformaciones y cambios sociales más determinantes en Europa Occidental durante y después de las Guerras Mundiales, corresponde hacerlo ahora con México para traducir esas transformaciones que ocurrían en el mundo, a la experiencia de esta parte específica de Latinoamérica. Así, iremos trazando el camino que nos lleve a develar los puntos de encuentro de las políticas mexicanas con los momentos históricos alrededor del mundo y a comprender la situación actual de la educación superior en este país.

En este contexto de las Guerras Mundiales, por el año de 1940, México ya emprendía políticas públicas orientadas hacia el crecimiento industrial que se mantendrían hasta inicios de la década de los setenta. Todas las políticas estaban diseñadas para responder a la creciente industrialización, por lo que incluso las políticas en el ámbito social no escapaban a los requerimientos de la industria, de manera que, al asumir la presidencia en el contexto de la guerra mundial, Manuel Ávila Camacho (1940- 1946) propuso una política de unidad nacional que se reflejaba en las políticas educativas del gobierno,

además de resaltar el crecimiento de la población urbana y disminución de la rural (Álvarez, 1994).

En medio del sexenio de Ávila Camacho, años previos a la culminación de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno mexicano aprobó dos iniciativas: la primera era la conformación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y la segunda era la aprobación de la LSS, mejor conocida como el estatuto que hizo posible la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), que se fundaba con el objetivo de ofrecer seguros contractuales-contributivos para asegurar la salud de amplios sectores de la población (DOF, 19 de enero de 1943 en Ordoñez, 2002). La intención del gobierno con ambas iniciativas era beneficiar a dos poblaciones; la SSA, por un lado, destinada a la atención de las personas en situación de calle, y el IMSS, enfocado en las clases trabajadoras que contaran con algún contrato laboral formal.

Al menos en términos formales, el Estado mexicano emulaba con ambas iniciativas las políticas sociales (a excepción del seguro de desempleo y las asignaciones familiares) que tomaron las potencias mundiales durante el periodo de entreguerras. No obstante, en comparación con las medidas que se adoptaron en Europa Occidental ya terminada la Segunda Guerra Mundial, la política social mexicana quedó desatendida durante más de una década por limitaciones que encontró el Estado benefactor para asentarse en México, ocasionadas, sobre todo, por las restricciones que contenía la legislación de la seguridad social en nuestro país (Ordoñez, 2002).

En los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial, México experimentó un crecimiento demográfico acelerado mientras se movía hacia la urbanización. El mandato de Miguel Alemán (1946-1952) continuó con las políticas anteriores a él, en un periodo que en el país se conoció como de conciliación y consolidación, caracterizado por proyectos que reforzaban la industrialización (Álvarez, 1994).

Centrándonos en el ámbito educativo, un momento de ruptura en la educación mexicana fue la reforma al artículo 3o Constitucional en 1946. La reforma modificó la educación de índole socialista que había construido Lázaro Cárdenas e introdujo nuevos conceptos para definir a la educación escolarizada como “educación integral, científica, democrática y nacional, basada en la libertad, la justicia y la paz para mejorar la convivencia humana”, pero conservando siempre su gratuidad. Toda la década siguiente a esa reforma representó el crecimiento de la educación básica asentada mayoritariamente en las urbes,

en tanto que la educación superior estaba aún muy restringida. La ya mencionada urbanización, junto con el crecimiento de la industria, los nuevos patrones de consumo de ciertos grupos de la sociedad, la ampliación y diversificación del Estado y el aumento de la población, estaban modificando al Sistema Educativo Mexicano (Álvarez, 1994).

Los años cincuenta se destacaron por empezar a concebir a la educación básica y media no sólo como un bien en pro de la justicia social, sino que ahora también se apostaba por el crecimiento económico a través de la escolarización en estos niveles, lo que coincidía con las premisas de los Estados de bienestar europeos y el desarrollismo (aunque se insiste en que no puede hablarse de un Estado de bienestar en México como los que se configuraron en Europa).

También en 1950, se creaba la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, que significaría un paso importante para la atención de la educación superior. Dos años después, en 1952, se inauguró la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el mayor referente de educación superior del país (de Ibarrola, 1986).

En sus inicios, la ANUIES abarcaba a las 11 universidades públicas de la época que contenía a la UNAM y las universidades de Guanajuato, Guadalajara, Michoacán, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Veracruz y Yucatán. También incluía a otras 15 instituciones que no eran universidades, pero realizaban una labor destacada en sus estados (estas últimas fomentarían la creación de universidades estatales). Durante toda la década de los 50, la ANUIES se limitaba al sector público universitario, esto debido a la falta de desarrollo de otros subsistemas de educación superior y a que el gobierno federal seguía sin darle mucha importancia a este nivel educativo (Martínez, 2000).

Para finales de los cincuenta, una gran parte de la población rural se había mudado a las ciudades y se procuraba reducir los niveles de analfabetismo en el país. No era casualidad que el sistema educativo básico y el medio superior crecieran exponencialmente durante toda esa década y que, para los años sesenta y las dos siguientes décadas, se hablaba de una acelerada expansión.

Algunas características de la educación que se instaló en los años sesenta son las intenciones del Estado por incluir a sectores sociales que no habían sido tomados en

cuenta en la educación hasta ese momento, el aumento en la planta docente, la extensión del sistema educativo para cubrir una mayor oferta y su crecimiento en cuanto instituciones. Por su parte, la educación superior creció considerablemente en esa misma década a raíz del aumento en la matrícula del nivel medio superior, el sector tecnológico avanzó y el privado poco a poco tomaba un lugar. A la par, institutos científicos y literarios se conformaban como universidades y el subsistema que contenía a las universidades necesitaba que se le destinaran más recursos federales. Había pinceladas de una demanda en crecimiento y la ANUIES debía responder a la situación, ampliarse e integrar a los institutos tecnológicos e instituciones privadas. Sería el comienzo de una masificación que se viviría por tres décadas, desde los sesenta hasta los ochenta.

Cerrando la década de los 60, en el periodo de acelerada industrialización y crecimiento de las urbes como la Ciudad de México, universidades como la UNAM adquirirían mayores responsabilidades. En este momento se apela a formar profesionales destacados e inculcar valores fundados en el progreso social; la creación de conocimiento se hace de forma diferenciada, hay una difusión generalizada de la ciencia básica y las humanidades, mientras que no ocurre lo mismo con la ciencia aplicada y la técnica que están ligadas en muchas ocasiones a intereses específicos de la industria de la propiedad intelectual, por lo que estas obtendrían su valor tiempo después (Durand, 2009).

A la par, grandes movimientos y manifestaciones tuvieron lugar en la década de los sesenta, movimientos que buscaban un cambio social y una mayor democratización, tales como el sindicalismo independiente, movimientos campesinos, el surgimiento de nuevas organizaciones políticas y partidos y las protestas de estudiantes marcadas por la represión del gobierno, especialmente en 1968. Ante esto, Durand (2009) plantea que la crisis del sistema político que se experimentó a raíz del movimiento estudiantil del 68 en la Ciudad de México encuentra en la universidad pública (probablemente teniendo en la mente el modelo de la UNAM o IPN) un lugar para la deconstrucción del pensamiento oficial, del nacionalismo revolucionario:

es en la Universidad donde la historia se re-escibe, se critica el presente y se crean espacios para nuevos temas y debates como la democracia, los derechos humanos, los derechos de las mujeres, incluso el sentido de la Universidad en la nueva sociedad. (p. 325)

Para 1970, el nuevo gobierno se enfrentaría al momento en el que se articulaban múltiples demandas estudiantiles y los conflictos alrededor de ellas, por lo que buscarían dar respuesta desde la educación impartida por el Estado.

Expansión masiva de la matrícula

Los años 70 en México, al igual que, como ya vimos, en gran parte de Latinoamérica, fueron un periodo importante para el crecimiento de la educación superior que se vio reflejado particularmente en el aumento en la matrícula. Esta expansión o masificación se expresó de la siguiente manera; en 1970 la matrícula en las universidades contenía aproximadamente 225,886 alumnos, la cual un año después manejaba a un total de 577,595 alumnos y, para 1984, la matrícula ya contaba con 1.105.46 estudiantes, lo que sólo fue posible a partir de un mayor financiamiento a este nivel. En cuanto al posgrado, hay datos que hablan de un estimado para 1970 de 4,088 alumnos en maestría y doctorado, lo que para 1984 llegaría a 22,069 inscripciones (de Ibarrola, 1986).

Este crecimiento se gestaba en una época en la que aparecían e interactuaban entre sí diversos sujetos con sus propios intereses; emergía un proyecto educativo por parte del Estado de la mano del creciente sector empresarial, acompañado de un discurso gubernamental –desde hace tiempo en boga- en cuanto a la educación como posibilitadora de movilidad social y el desarrollo económico del país, cuyo plan de acción consistía en generar más oportunidades en todos los niveles de escolaridad para alcanzar el objetivo.

El Estado, teniendo en la memoria los conflictos de 1968 y el Halconazo de 1971, ofreció más oportunidades de ingreso a la escolaridad en los setenta a grupos sociales que podían cuestionarlo o mostrar su inconformidad, de manera que la escuela como institución, fungía en ocasiones como válvula de escape de los Estados de bienestar ante su incapacidad para proveer otros servicios y asegurar derechos y condiciones básicas para la vida de todas las personas.

Ante la oferta creciente de oportunidades educativas en el sexenio de Luis Echeverría, surge un reclamo de sectores de la población que han cursado los niveles de escolarización previos a la universidad que demandan la proyección del nivel superior. Lo cual se cruza con las delimitaciones que establece el modelo económico donde sólo existen oportunidades laborales reducidas con base en la formación profesional; crecen

los requisitos de escolaridad, crecen los deseos de cursar un nivel más y de aspirar a mejores condiciones de vida, pero los empleos disponibles son escasos y los espacios en las universidades contienen únicamente a un grupo reducido de personas.

De ahí que surgiera el interés de la clase media por cursar el nivel superior, puesto que se presenta un panorama de crecimiento, se vislumbra una relativa movilidad social y mejores oportunidades laborales para la población con escolaridad superior, ya que dicho grado parecía representar una garantía en cuanto a puestos en empresas o en sectores que ofrecen los empleos más deseables en un mercado de trabajo variado y heterogéneo.

El ensanchamiento de la educación superior, así como el ascenso en la valorización de esta, desembocó en una discusión en dos sentidos: mientras autores y autoras veían este crecimiento como una masificación de este nivel educativo que se traducía en una reducción en la “calidad” de la educación superior, aunada a una problematización de lo que es la calidad (es decir, ¿calidad para quién?), había quienes en cambio ponían el foco en el acceso a la educación superior.

Quienes encontraban un fenómeno de masificación en la matrícula más que de expansión, basaban sus aportaciones en que el crecimiento de la educación superior no tenía objetivos bien definidos, ni mucho menos representaba una mejora de los procesos educativos o reducción de los índices de analfabetismo en el país, en cambio sólo significaba un aumento de la matrícula producto del aumento de la clase media y un aumento en el número de instituciones para responder a la demanda.

La otra discusión versaba alrededor del acceso y cobertura. Quienes mostraban esta preocupación apuntaban que aun cuando se propiciaba la expansión de la educación superior, continuaba existiendo una amplia brecha entre quiénes pueden acceder a este grado en específico y quiénes no. Se hacía especial énfasis en una mayoría que desde un inicio encuentran barreras para ingresar al sistema educativo en México. Muestra de ello es que, a principios de los años setenta, la matrícula de la educación superior representaba menos del 6% de la matrícula escolar total del país, según datos de Olac Fuentes (1983) y María de Ibarrola (1986). Un fenómeno que para Álvarez (1994) se explica de esta manera:

El proceso de expansión del sistema educativo mexicano modificó los viejos patrones elitistas de acceso a la educación y amplió las oportunidades de

escolarización en las entidades federativas más rezagadas. Sin embargo, la desigualdad en las oportunidades de escolarización de los diferentes sectores sociales ha tendido a transferirse hacia los niveles educativos postbásicos, particularmente los niveles medios superior y superior, y persisten disparidades educativas entre los estados y regiones del país. (p.11)

En los distintos estados de la república, cada uno con características económicas, sociales, políticas y culturales particulares, la distribución social de las oportunidades de escolarización es desigual, así como también son desiguales las condiciones para el ingreso, permanencia y egreso escolares. Los estados con mayores dificultades para desarrollarse socioeconómicamente veían un crecimiento disparado en los niveles básicos desde los años 50 hasta los 70, en cuanto los estados con mayor industrialización y desarrollo económico podían concentrar sus esfuerzos en la expansión de la educación media superior y superior

La crítica en este sentido agregaba que dicha expansión, además de desigual por las condiciones ya descritas, tampoco representaba una mejora en la distribución de los ingresos. Parecía que las políticas sociales estaban diseñadas de tal forma que favorecían o acentuaban las desigualdades económicas.

La organización de las universidades públicas de 1970 a 1980

El sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) que había tomado las riendas en medio de tensiones, con estudiantes, campesinos y gran parte de la clase media exigiendo justicia, formula su plan de trabajo para las IES y una Reforma Educativa, influida particularmente por las protestas del movimiento del 68. En 1970, la UNAM pasa por una especie de “reforma universitaria” que suscita la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), del Sistema de Universidad Abierta (SUA) y la apertura de cinco nuevos campus en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (las Facultades de Estudios Superiores o FES), mediante la figura organizativa de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Con ello se buscaba robustecer las relaciones entre el Estado y la Universidad, posibilitar el crecimiento en masa de la educación media superior y superior - tanto en número de instituciones, matrícula y financiamiento- a la espera de una demanda futura elevada para el ingreso a las instituciones (de Ibarrola, 1986).

El proyecto educativo de Echeverría también impulsó la Ley Federal de Educación en 1973, que definía a la educación como un servicio público que ofrece el Estado y el sector

privado con sus condiciones particulares. Planteó una organización del sistema educativo con base en su función social y estipuló bases, derechos y obligaciones para este. La ley mencionaba una vez más que la educación impartida por el Estado es gratuita, por lo que cualquier ciudadano tiene el derecho a acceder a la educación en condiciones iguales (González, 1981: 416 en Álvarez, 1994).

Para contribuir a la expansión de la educación superior de la cual ya hablamos, el gobierno federal aumentó el presupuesto a las universidades estatales superando el 50% de los ingresos, con la peculiaridad de federalizar el gasto. Los posgrados en los años 70 también adquieren un crecimiento muy significativo y contribuyen al crecimiento de la educación superior, pues más del 70% de los estudios de posgrado se crean en 1970 (de Ibarrola, 1986).

En cuanto a la matrícula, se buscaba amortiguar la concentración de esta en unas cuantas instituciones, así que además de apostar por la creación de los Institutos Tecnológicos y las FES, se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973. La UAM surgió como una promesa innovadora, varió con los esquemas hasta entonces utilizados en las universidades públicas, optando por una estructura de unidades, divisiones por grandes áreas profesionales y departamentos. La creación de la UAM en la Ciudad de México, junto con la participación progresiva de instituciones de educación superior en otros estados, dispersó la matrícula y alivió la demanda de instituciones como la UNAM y el IPN (Álvarez, 1994).

Estos cambios significaron el crecimiento de muchos aspectos en la educación superior como los que relata de Ibarrola (1986), en cuanto al número de instituciones y la diversificación de su dependencia institucional, un aumento en los programas de estudios en el nivel medio superior, superior y de posgrados, el crecimiento y diversificación social de la matrícula. Todo esto requería de una planta docente más amplia, además de incluir modificaciones cualitativas al rol docente, sus funciones y su formación, así como también precisaba de un crecimiento y agotamiento del financiamiento público a las IES.

Con respecto a la estructura y funcionamiento de las universidades también hubo cambios, siendo los más importantes el plantearse el control y planeación a nivel nacional de la educación superior, el surgimiento del sindicalismo universitario, la burocratización de la organización dentro de las instituciones, es decir, de los gobiernos internos, y la amplificación del credencialismo en los sistemas de investigación científica y del mercado

de trabajo académico. Esto sería más visible ya entrada la década de los 80, llegado ese momento, puntualizaremos un poco sobre la burocratización en las universidades, mientras que las modificaciones a los sistemas de investigación científica serán profundizadas en los siguientes capítulos.

Las mujeres en las aulas universitarias

Una deuda histórica con relación al crecimiento que tenía la educación superior en México a partir de la masificación de la matrícula de la década de los setenta y ochenta, era sin duda el papel y representación de las mujeres en las universidades. Si bien el acceso a las aulas para la diversidad de mujeres del país era sólo uno de los problemas en los que flaqueaba el sistema educativo y uno entre tantos problemas relacionados a la violencia contra las mujeres, dichas décadas pusieron sobre la mesa las desigualdades y falta de oportunidades que recibía este grupo en México. Las mujeres se hicieron presentes con mayor fuerza en un momento que coincidía con la segunda ola del movimiento feminista, que ponía en tela de juicio el ser mujer en un mundo patriarcal y capitalista como el nuestro. Así, las mujeres aparecen poco a poco en las instituciones educativas de nivel superior, más organizadas y con las tesis feministas resonando.

Sin embargo, las diferencias y disparidades en la matrícula por sexo seguían presentes. En la década de los sesenta, la población femenina representaba tan sólo el 2.7% de la Tasa Bruta de Escolarización Universitaria (TBEU) en México, lo que significaba que, de 10 estudiantes, sólo una de ellas era mujer. En otros términos, tomando en cuenta que las mujeres son la mitad de la sociedad, en el segmento de mujeres de entre 20 y 24 años vemos que solamente una mujer de cada 185 en ese grupo etario estaba en las aulas de alguna universidad, cifras que muestran la desigualdad de género de la época y la poca oportunidad de representación que tenían las mujeres en las IES (González, 2008).

Siguiendo a González (2008), una década después, en 1970, el crecimiento sería moderado, pues la TBEU aumentaría a 5.8% y las mujeres representarían un estimado del 17% de la matrícula total. La expansión de la educación superior impulsó que las mujeres ocuparan más lugares dentro de las universidades, aunque para 1990, la matrícula seguiría teniendo una mayoría de hombres, pues el 40% de los lugares eran ocupados por mujeres.

Sin embargo, el aumento en número de la población femenina no significaría la igualdad de oportunidades dentro ni fuera de las universidades. Tomando en cuenta el papel de la mujer en esos años, donde una gran parte estaba confinada al hogar, hay que recalcar que las pocas mujeres que tenían la posibilidad de estudiar probablemente provenían de estratos sociales privilegiados, y dentro de las universidades, las mujeres veían cómo sus compañeros hombres recibían cargos importantes, mayor reconocimiento y su voz era escuchada, mientras que para ellas tocaban puestos subordinados y percibir que no tenían voz dentro de la academia y mucho menos en la sociedad. Incluso dentro de movimientos estudiantiles en las universidades que buscaban acabar con las injusticias y desigualdades, la presencia de las mujeres y el cuerpo femenino eran producto de descalificaciones o rechazo.

Con los fenómenos como la migración del campo a la ciudad y la educación como apuesta para el desarrollo que se venían asentando en la década de los 70, las familias de clase media veían en el acceso a la educación superior una forma de alcanzar un nivel de vida mejor en las ciudades. Recordando la teoría del capital humano, las familias veían una inversión al poner a las mujeres en un espacio de mayor escolarización que les facilitaba la obtención de un trabajo más calificado y mejor remunerado. Igualmente, la Segunda Guerra Mundial había demostrado que las mujeres eran esenciales en la economía, por lo que podían ayudar a las familias ya no únicamente en las labores del hogar, sino además generar ingresos para una posición económica más favorable (Huerta, 2017).

Claramente esta no fue la realidad para todas, pues en la época seguían prevaleciendo los roles de género que influían en las decisiones de las familias. Las mujeres recibían el permiso para obtener conocimientos y generar capital cultural por unos años para luego renunciar a las aspiraciones profesionales, pues debían mantener la meta de llegar al matrimonio, tener hijos y confinarse al espacio privado. Al constituir un grupo reducido frente a los hombres, así como ver que otras mujeres no tenían la oportunidad de aspirar a la educación superior, probablemente cabía en las mujeres universitarias de los 70 la reflexión sobre el lugar de excepción que conformaban; el movimiento feminista en general y las universitarias abrirían el debate sobre la reivindicación de las mujeres en la educación superior, mediante una genuina preocupación desde la teoría y la práctica.

Ese era uno de los panoramas posibles para aquellas que podían acceder al grado universitario, pues como mencionan Sandoval y Tarrés (1996), el aumento de la presencia femenina en la matrícula de la educación superior tenía resultados distintos según la región del país. Si vemos los estudios comparativos entre estados en esos mismos años, encontraremos que las oportunidades para las mujeres crecían en los estados considerados como más “desarrollados”, en las ciudades, opuesto al caso de las regiones más pobres y con una historia de desigualdad y exclusión como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, donde la participación de las mujeres en el espacio público era casi nula. Ante esto hay que tener ojos críticos y no asumir que hay una relación o tendencia mecánica entre región geográfica y escolaridad, pero sí apuntar el poco avance en la descentralización de la educación y las desigualdades que planteaba el paradigma desarrollista para las mujeres, las cuales, desgraciadamente, siguen operando.

Históricamente los hombres han gozado de múltiples privilegios, entre ellos, el acceso, manejo y planeación de la educación, en tanto que las mujeres hemos sido oprimidas por un sistema patriarcal que nos negó espacios de aprendizaje y la posibilidad de construir desde ellos. Por fortuna, las mujeres hemos ido apropiándonos de los espacios que nos pertenecen y puesto el foco en las problemáticas que deben atender quienes manejan las universidades para ofrecer un ambiente justo, en igualdad de condiciones, libre de violencias y que incluya a las mujeres en las agendas de planeación educativa. En las siguientes páginas intentaré contribuir desde la narración de las experiencias de las mujeres, que tanta falta nos hacen.

La década de los 80

Para el sexenio de López Portillo (1976-1982) se continuaba con las relaciones entre el Estado y la Universidad coordinados especialmente por la ANUIES, que se concentró en la elaboración de una ley para la coordinación de la educación superior. Fue un sexenio donde había una preocupación latente por la calidad en la educación superior y el rezago, que se buscaba resolver regulando la educación superior a través de la planeación.

A partir de esto, se elaboró un marco general para coordinar y planear la educación superior y se llevaron a cabo abundantes acciones. En 1976, la SEP presentó la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que dos años después se convertiría en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; para 1978 se creó la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior

que un año después fue enriquecida con la conformación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) (Álvarez, 1994).

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior significó la primera ley promulgada específicamente para el nivel superior, era un primer paso para que se llevara a cabo la distribución de la función educativa entre el gobierno federal, los estados y los municipios, así como la distribución de los presupuestos. De la misma manera, planteaba las bases para organizar las condiciones de integración, composición, expansión y desarrollo de la educación superior. Dicha ley devendría en el Plan Nacional de Educación (PNE).

La elaboración del PNE en 1981 contenía un diagnóstico y una serie de programas y objetivos que, según Olac Fuentes (1983), aspiraba por un lado a un “proceso de modernización eficientista” que robusteciera la relación de la educación superior con el sector productivo, además de plantearse limitaciones en las formas de ingreso, introduciendo estrategias de “selección racional” de los estudiantes basados en sus conocimientos previos y su supuesta aptitud para el estudio con la intención de no saturar las instituciones. Se justificaba entonces el número reducido de estudiantes aceptados en cuestión de su desempeño y se ocultaba el verdadero argumento basado en políticas de exclusión. Encaminadas en el mismo sentido, se crearon campañas para elevar el prestigio de las opciones técnicas posteriores a la secundaria o al bachillerato para descargar ahí matrícula de la educación superior.

Al mismo tiempo, se quería evitar que movimientos de oposición política hicieran cuestionamientos, de manera que se restringían las formas en que se podían llevar a cabo manifestaciones o inconformidades. El sexenio de López Portillo priorizó instrumentos de control cotidiano, preventivos del conflicto y no sólo de respuesta directa a los conflictos. Así, una de las medidas principales fue el fortalecimiento de burocracias profesionales en las universidades, que sustituyeron a las formas tradicionales de gobernanza poco formalizadas, creando amplios aparatos de administración. Desde aquí, las burocracias universitarias comenzaban a operar mediante la represión preventiva, la "despolitización" de la planeación y la toma de decisiones de manera vertical, con la única participación de la misma burocracia (Fuentes, 1983).

Ya entrada la década de los 80, vendría un momento clave de ruptura. México se enfrentaba a una crisis –al igual que otros países latinoamericanos- debido a las deudas con bancos internacionales, característica de la época donde la banca internacional

controlaba el presupuesto estatal del país y su papel era definitivo para tomar decisiones sobre el gasto público. Era una situación que en el discurso se mostraba como transitoria, pero lo cierto es que desde ese momento comienza a asentarse estructuralmente y modifica radicalmente al Estado y el rumbo de la educación. Esto provocó una reducción en el presupuesto destinado a la educación, pero lo más preocupante era el cambio en las relaciones de poder entre el centro financiero y México, pues se propiciaban cambios en la finalidad social de la educación (Aboites, 2012).

Los problemas económicos provocados por la caída de la producción, la hiperinflación y la cancelación de créditos internacionales, orillaron al gobierno mexicano a negociar con el FMI un programa de estabilización, el cual se embarcaba en el reto de reducir el déficit fiscal. En 1982, López Portillo cerraba su mandato con la crisis a raíz de la caída del precio del petróleo en todo el mundo y la imposibilidad de mantener el modelo nacional-revolucionario, por lo que el déficit fiscal, y con ello la crisis del Estado de bienestar, harían que Miguel de la Madrid (1982-1988) estableciera un nuevo modelo con una estructura orientada hacia el mercado (la cual se acrecentaría y establecería de manera más contundente en el gobierno de Salinas de Gortari, adoptando por completo la modalidad neoliberal) (Ornelas, 2007).

Para contribuir a la reducción del déficit fiscal, se llevaron a cabo profundos ajustes en las finanzas públicas en 1983 que impactaron fuertemente en el gasto público. El presupuesto para los servicios sociales descendió y no hubo política social que no viera un recorte presupuestal (Ordoñez, 2002). Entre esas políticas que sufrieron un recorte estuvo la educativa por lo que, en los años ochenta, Miguel de la Madrid continuó, con menor presupuesto, con el trabajo en conjunto entre el gobierno y la ANUIES, concentrándose en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES)⁵ 1984-1988, donde se priorizaban las siguientes cuestiones y programas:

- 1) Formación y actualización de profesores para las IES
- 2) Fomento a la investigación científica y al desarrollo tecnológico
- 3) Mejoramiento de la difusión cultural
- 4) Vinculación de la educación superior con la sociedad
- 5) Mejoramiento del marco normativo de la educación superior

⁵ Coordinación Nacional para la planeación de la educación superior. SEP/ANUIES. *Programa Nacional de Educación Superior*. Documento del 14 de diciembre de 1983, en de Ibarrola, 1986

- 6) Mejoramiento de los servicios de apoyo para la docencia y la investigación
- 7) Mejoramiento de los servicios de apoyo administrativo
- 8) Integración regional del sistema de educación superior
- 9) Sistema Nacional de información para la Educación Superior (SINIES)

Se vivían los finales de la expansión de la educación superior con presupuestos cada vez más bajos y se tenía una política basada en la racionalización de los recursos públicos. Cada vez se resquebrajaba más el ideal de educación como accesible para toda la población y se dejaban ver las intenciones de un orden hegemónico, de una nueva modalidad económica que ofrece la oportunidad a quienes pueden costear su paso por las universidades: el neoliberalismo.

1.5 Las estrategias neoliberales y su inserción en las universidades públicas en México a finales del siglo XX

Terminaba la década de los 70, y con ello, ocurría un giro radical en el sistema capitalista que impactaba a la sociedad y hacía que el modelo económico entrara en crisis; fin del Estado interventor y del crecimiento económico basado en el incremento en la demanda. Una crisis que facilita profundas transformaciones en el régimen de bienestar, donde el mercado de trabajo cambia de una sociedad salarial, a la precarización de las condiciones de trabajo y el debilitamiento de diversos sectores de la sociedad.

Se vislumbraba un capitalismo con nuevas formas, que cambiaba la relación hasta entonces estrecha del capital con el trabajo físico, ahora restándole importancia, mientras que modificaba la relación del capital con la sociedad. Lo que hasta ahora era primordial en el capitalismo organizado o industrial, ahora encuentra nuevas formas, se reconfigura. El valor del capital deja de recaer en la explotación de la mano de obra -pese a que continúa- y ahora pasa por la inclusión de productos del conocimiento (ciencia-tecnología), se potencia al capital.

Lo que caracterizaba antes al capital, en el capitalismo industrial, era que usaba al proletariado como su mano de obra y había una división con base en las funciones de la sociedad, de modo que se agrupaban todos los sectores. El nuevo capitalismo diferencia para excluir. Pasamos de una sociedad que priorizaba el trabajo asalariado, a organizar a la sociedad conforme a la segmentación; mientras una parte sigue anclada al trabajo asalariado, otros sectores de la sociedad viven en el desempleo en un mercado de trabajo

donde abundan las ofertas que vulneran los derechos y protección legal de las y los trabajadores.

De igual forma, los trabajadores que ponían el cuerpo para laborar, que se dedicaban al trabajo físico, ahora son desplazados por la ciencia y la tecnología que los dejan a un lado de la mayor productividad del capital. Algo que Durand (2009) analizaría de la siguiente manera:

La contradicción entre capital y trabajo que Marx y Engels, en el Manifiesto Comunista (1955), pensaron que se resolvería por el lado del trabajo, por su emancipación del capital en el comunismo, se resolvió por el lado del capital, por su productividad sostenida en el conocimiento, el capital se libera de buena parte de la clase trabajadora, con ello la riqueza creciente del capital se diferencia de la riqueza de las sociedades, la reproducción del capital se diferencia de la formación nacional, se mundializa, se desterritorializa. (p. 326)

Se genera más riqueza que nunca, pero las sociedades, en especial la gente común, no ven esa riqueza de la que gozan unos cuantos y, al contrario, cada vez más personas viven en pobreza en un nuevo modelo del capitalismo que se basa en la desigualdad y la distribución inequitativa del capital. A su vez, la producción de conocimiento científico y tecnológico y el capital vinculado a este, recae en las manos de grandes compañías, en las transnacionales y todo el sector empresarial que tiene la posibilidad de insertarse en el mercado y ganar poder. El monopolio del conocimiento y cómo se concibe todo como mercancías es el rasgo que hace que esta etapa del capitalismo se distinga del pasado, además de diferenciarse por la forma en que opera el capitalismo en las periferias. Esta etapa se conocería como capitalismo neoliberal o neoliberalismo y significaría la modificación de todos los aspectos de la vida.

La modalidad neoliberal⁶ del capitalismo se caracteriza por romper con los Estados de bienestar que priorizaron el proteccionismo y la intervención en la economía a raíz de las crisis que trajeron las Guerras Mundiales, y en cambio, establece una economía basada en el libre mercado, es decir, que el capital debe circular libremente dentro de la economía sin ninguna restricción, lo que significa que el Estado no tiene ninguna

⁶ Para Ornelas (2009), hay que hablar no sólo de modelo neoliberal, sino también de modalidad neoliberal del capitalismo, puesto que el modelo es la forma en la que la estructura económica se desarrolla históricamente, mientras que la modalidad nos remite a una diferenciación histórica del modelo determinada por las propiedades adquiridas durante su desarrollo en un momento específico, conservando las características principales del modelo.

injerencia en cómo se desarrolla el mercado.

Esta forma de estructurar la economía y el mercado se sostienen con la ayuda del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a través de la idea de apertura comercial y financiera, con las que se aseguran niveles de eficiencia económica y tasas de crecimiento superiores a las alcanzadas con la intervención estatal en la economía y el crecimiento hacia adentro, por lo que parece de vital importancia para los países supeditados a las economías dominantes adoptar esta modalidad si no quieren quedarse “atrás” en la lucha por el desarrollo o continuar empobreciendo, aun cuando esto no significa una distribución equitativa de la riqueza (Ornelas, 2009).

Otra característica de este modelo, por ende, es el desplazamiento del Estado en la agenda económica y social, abriendo la puerta a la privatización de lo nacional y hacer de los derechos como la salud o la educación, servicios mercantiles. Esto siguiendo la línea del libre mercado, pues las empresas privadas merecen un lugar dentro de los espacios que ocupa únicamente el sector público. La privatización de lo público en México y en todo el mundo es un proyecto neoliberal que imponen las empresas trasnacionales liderado por las potencias que forman parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en especial Estados Unidos. La privatización del sector salud y del educativo parecía inminente, dos sectores que por mucho tiempo estuvieron vinculados con el proteccionismo que ofrecían los Estados benefactores a una gran mayoría de la población, ahora empezaban a apreciarse como generadores de ganancias por la parte privada, pues podían obtener beneficios de ellos. Este proceso de privatización trae consigo las tendencias globales de un capitalismo corporativo, una organización empresarial del conocimiento que tiene metas fijas por lograr y un sector empresarial que maneja a los estados y mercados (González Casanova, 2001).

Los Tratados de Libre Comercio comenzaron a abundar en América Latina e impactaron en la educación que se había edificado, en parte, como un bien colectivo para favorecer la movilidad social y el desarrollo de los países, ahora impulsando una mercantilización intensa que hace que las IES comercialicen productos y servicios. Lo que sería la introducción del *capitalismo académico* o *cognitivo*, que desde una perspectiva crítica señala cómo desde intereses neoliberales, de principios del capital humano, se aprecia al conocimiento por ser redituable como inversión, su capacidad para agregar valor en la

producción o para generar ingresos que fortalezcan a las instituciones educativas y, por el contrario, el valor de su aporte a la sociedad disminuye.

Hay, por consiguiente, una imposibilidad de vincularse con la sociedad y devolverle con conocimiento los esfuerzos que esta hace para sostener la educación pública y sus instituciones, ya que el conocimiento deja de ser para la colectividad y es utilizado en menor medida por las comunidades educativas para resolver los problemas sociales. Ahora se vende y se lucra con él a partir de un mercado académico.

1.5.1 El capitalismo académico

El término *capitalismo académico* o *capitalismo cognitivo*, emerge del tipo de capitalismo que operaba en las últimas dos décadas del siglo XX, con la crisis del desarrollismo y la crisis del capitalismo industrial. En algunos medios se esparcía el término de una emergente *sociedad de la información y de la comunicación*, sin embargo, para varias investigadoras e investigadores esa etiqueta resulta superficial para describir los nuevos rasgos de los sistemas contemporáneos, sobre todo, por lo que menciona Galcerán (2007), que al denominarlo así se borra la condición capitalista de esos sistemas y aparenta ser una sociedad neutra en cuanto a la clase; “sociedades (casi) sin dominación y sin explotación; sociedades ‘libres’, basadas en la circulación de la información y en la generalización de los circuitos de comunicación, que han surgido por simple evolución” (p. 87). Es por eso mismo que desde una mirada crítica se opta por nombrar a este sistema de producción desde su condición capitalista y su implicación en el terreno académico o de los conocimientos.

Se transita entonces hacia una economía que se sustenta en la difusión del saber y se basa en la producción de conocimiento como la mejor valorización del capital, pues la dimensión cognitiva, las y los sujetos que desarrollan los productos, hace que la tecnología y las comunicaciones cobren sentido, por sí solas no servirían. Esta forma de acumulación de capital incita a una economía del conocimiento en un medio y en un beneficio financiero y en la generalización de una economía rentista (Vercellone, 2004).

Esta acumulación del capital se erige en una forma específica de gestión del conocimiento (producción, circulación y aprovechamiento), que se fundamenta en la construcción de un pensamiento hegemónico con la ciencia que, en la praxis, tiene el papel de acumular

capital por medio de la producción de innovación tecnológica -patentada por el sector privado- y con fines mercantiles (Ramírez, 2018).

Como ya mencionamos anteriormente, en el capitalismo industrial el valor proviene de la fuerza de trabajo, mientras que en el *capitalismo académico* el valor es producto del trabajo, en tanto saber social general, lo que Marx (1973) nombró como el *general intellect*⁷. El capitalismo revalora el trabajo intelectual sobre el trabajo manual y quien importa en verdad no es quien crea o produce el conocimiento, ya sea autor, autora, científica, científico, inventor o inventora, sino quien comercializa los conocimientos, el intermediario entre la producción del conocimiento y la generación de capital. Lo que interesa es el valor de cambio del conocimiento y no tanto el valor de uso de este.

En este nuevo brazo que adquiere el sistema capitalista, la creación e innovación humana es la que genera riqueza, una riqueza que, a diferencia del capitalismo industrial, es inmaterial. La propiedad intelectual que surge del conocimiento innovador produce rentas de cada bien producido, por lo que la acumulación se basa en la apropiación de la información y en la manera en la que se da esa apropiación, así como de las instituciones relacionadas con la vida y los conocimientos (Ramírez, 2018), tales como las instancias educativas que a partir de estos principios neoliberales empiezan a conformarse alrededor de demandas de la globalización y el *capitalismo académico*, mientras intentan conservar su propia estructura y forma.

Una nueva universidad, nuevos actores

Todo esto fue creando el terreno para que en México la educación superior tomara un nuevo rumbo, uno que correspondiera con la situación política, económica y social donde el país buscaba insertarse a la economía global de mediados de la década de los 80. Con

⁷ Marx introduciría este término en su libro *Grundrisse* en 1857, diciendo que "El desarrollo del capital fijo indica en qué medida el conocimiento social general se ha convertido en una fuerza directa de producción, y en qué medida, por lo tanto, las condiciones del proceso de la vida social en sí han quedado bajo el control del intelecto general y se han transformado en de acuerdo con ello. Hasta qué punto se han producido los poderes de producción social, no solo en forma de conocimiento, sino también como órganos inmediatos de la práctica social, del proceso de la vida real". Gómez Villar diría que Marx se refiere con *general intellect*, a que el pensamiento posee un carácter exterior, es decir, es público. Deja de ser un producto elaborado que posee valor –cantidad de tiempo de trabajo humano abstracto–, sino que el pensamiento adquiere el valor de un hecho material. Esto quiere decir que el *general intellect* "es saber objetivado en el capital fijo, encarnado en el sistema automático de las máquinas." (Gómez, A. Paolo Virno, lector de Marx: General Intellect, biopolítica y éxodo, *SEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* N.º 50, enero-junio, 2014, 305-318, https://proyectoscio.ucv.es/wp-content/uploads/2014/07/18-Gomez_Isegoria_50.pdf)

una fuerte influencia externa, de un pensamiento hegemónico, se implementó un nuevo proyecto de nación en el país que creó un terreno diferente en la esfera educativa, generando un cambio en la educación hasta entonces concebida como bien social, a la cual todas las personas tienen derecho a acceder, para responder a las necesidades del sector empresarial. A partir de aquí, se vislumbran otros actores, otros discursos y un nuevo momento para la educación en el marco de la globalización y auge del neoliberalismo.

La educación, que en un principio transmitía la cultura, difundía valores y era un modo de aculturación y de socialización, que estaba volcada hacia objetivos de la sociedad, se convirtió también en:

educación para el trabajo, enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes técnicas especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el espacio de la producción. A su vez el trabajo, que inicialmente era el uso de la fuerza física y el manejo de los medios de producción, pasó a ser también trabajo intelectual, calificado, producto de una formación profesional más o menos prolongada. La educación se fragmentó entre la cultura general y la formación profesional; y el trabajo entre el trabajo no calificado y el trabajo calificado. (De Sousa Santos, 1998, p.67)

Se introdujo un proyecto que se caracteriza por priorizar la calidad, evaluación, eficiencia, productividad y excelencia en los procesos educativos, lo que se traduce en una reducción de lo humano, de la importancia del diálogo entre educando y educador y, por el contrario, una apuesta por un proyecto de educación superior en conjunto con empresarios y personajes del ámbito privado con el objetivo de generar ganancias, de fortalecer los cimientos de una estructura neoliberal que se insertaba en México y en Nuestra América Latina.

Es un proyecto que para Aboites (2003) tiene tres puntos centrales para renovar al sistema educativo. En primer lugar, se replantea el papel del Estado en la educación pública, restringiéndolo al funcionamiento de ciertas áreas para dar paso a empresarios y el sector privado, al mismo tiempo que se reduce el presupuesto para las universidades públicas, se incrementa la creación de universidades privadas y se financian programas, centros, instituciones o carreras que promueven la educación técnica.

En un segundo término, se acuerda lo ya mencionado, el sector privado y empresarial tiene cabida en la educación pública y no sólo eso, sino que es un actor esencial en el rumbo de las Instituciones de Educación Superior. Se fortalece la relación universidad-empresa, se establecen convenios de formación de personal para las empresas, el uso de instalaciones para requerimientos de la industria y prestaciones de personal universitario, así como el surgimiento de instancias parainstitucionales (fundaciones universitarias). La docencia e investigación académica se ven influenciadas por esta alianza, pues se pretende que los empresarios tengan injerencia en el diseño o modificación de currículos, de programas de estudio y que puedan incidir en los criterios de ingreso y egreso de las instituciones de educación media superior.

Por último, se acordaba una profunda implicación de lo empresarial en los planes de las universidades públicas. Ejemplo de esto es el dictar –indirectamente- qué profesiones son más relevantes para el mercado y cómo deben desarrollarse los estudios profesionales, qué se debe de producir, cuál es el tipo de conocimiento que importa –borrando la diversidad de sujetos, historias, contextos-, se busca introducir las competencias laborales, la necesidad de competir para ganarse un puesto, para ser reconocido, tanto en estudiantes como en académicos, pues ese reconocimiento o prestigio tiene como resultado estímulos económicos.

Dichas alteraciones en la agenda gubernamental, y por ende, en la conformación del proyecto educativo en el nivel superior, significaron una transformación profunda en las IES, en la educación y en el papel del Estado en ésta, pues no era la simple creación de nuevas políticas públicas o la modificación de planes, sino que se instalaba muy adentro un nuevo actor, con intereses particulares provenientes del sector empresarial en su búsqueda por fortalecer la fuerza de trabajo cada vez más capacitada y alineada a los objetivos del capital a un bajo costo. Se conformó todo un nuevo sistema educativo, un nuevo modelo de universidad y nuevas condiciones de productividad.

Capítulo 2: *El Sistema Nacional de Investigadores en la configuración de una nueva forma de productividad académica*

“En mi opinión, sin el SNI hoy no habría ciencia en México, pero no sé si con el SNI la ciencia en México es mejor” (Pérez Tamayo, 2005, p.112).

2.1 El crecimiento del posgrado y la investigación en la década de los ochenta

Después del recorrido histórico por el desarrollo de la educación superior en las décadas previas al surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), toca adentrarnos en el contexto más inmediato bajo el que se plantea la creación de este sistema en México. ¿Qué suscitó la creación del SNI? es la pregunta que surge en un principio, que posteriormente nos llevará a explorar una nueva forma de entender y generar producción científica que responde a nuevas demandas en la educación superior, a raíz de la transición hacia la modalidad neoliberal del capitalismo.

La revisión de este proyecto también exige preguntarnos por los principales sujetos involucrados: las y los docentes-investigadores. Dentro del contexto de la creación del SNI, es indispensable el lugar en el que estaban situadas profesoras y profesores de educación superior, así como lo que implicó para estos sujetos plantear la producción científica bajo ciertos términos que explicaremos a lo largo de este capítulo y los siguientes. Asimismo, dedicaremos un apartado exclusivamente a las investigadoras adscritas al SNI. Tantas veces borradas e ignoradas sus condiciones, sus experiencias, aquí les abriremos un espacio.

A propósito del contexto que expusimos en el primer capítulo donde a finales del siglo XX se fracturó el paradigma desarrollista y poco a poco se esparcía el modelo neoliberal y la globalización, merece la pena destacar cómo este último modelo fue decisivo para las transformaciones de las décadas de los ochenta y noventa, pues hizo que la globalización se materializara en gran medida en la emergencia de nuevos mercados y relaciones dentro de esos mercados para instituciones y productos de la educación superior. Este escenario propició que muchas universidades en Latinoamérica adoptaran prácticas propias del mercado o que las reprodujeran de algún modo, convirtiéndose en una constante de la época e incluso de la actualidad (Ordorika, 2002; Slaughter y Leslie, 1997).

Una de esas transformaciones clave para la educación superior fue la masificación de la

matrícula de la cual ya hablamos, y que trajo consigo un cambio fundamental en la posición de las y los docentes, así como también significó, dado el inevitable crecimiento del posgrado, la introducción y valorización de la investigación en la enseñanza universitaria. En otras palabras, las universidades de países latinoamericanos descubrieron en la investigación y los posgrados un nuevo campo de oportunidades, una salida ante la demanda de múltiples grupos de la sociedad que veían cómo se devaluaban las credenciales del nivel licenciatura debido al desempleo generalizado, mientras que crecían las demandas del sector productivo por servicios de investigación aplicada. Por ende, en estas dos décadas, la organización de las universidades públicas en toda la región latinoamericana se basó en un incremento en la formación científica de profesionales y técnicos superiores, en una nueva dinámica basada en la acumulación de credenciales, y planteó una modificación importante en la composición y organización del trabajo intelectual en las sociedades latinoamericanas.

Este crecimiento en la matrícula significó también un aumento en la planta docente, generando un cambio en la composición de los grupos académicos caracterizado por una creciente *élite universitaria* conformada por los académicos destacados y por otros sujetos pertenecientes a un complejo sistema de jerarquías y relaciones de poder dentro de las instituciones universitarias, producto de la profesionalización de las actividades de docencia e investigación (Brunner, 2007). Este cambio en las funciones de los grupos académicos y en su composición, venía de la creciente exigencia del sector productivo hacia las universidades, de las cuales se esperaba que fungieran como órganos de promoción de la cultura y del progreso científico y tecnológico, pero también que fueran partícipes del desarrollo económico de sus países y se consolidaran como centros que ofrecen servicios avanzados.

En consecuencia, las funciones sustantivas de las universidades públicas que provenían del modelo de universidad moderna del siglo XIX (docencia, investigación, difusión de la cultura) se conservaron, pero se orientaron mayormente hacia la investigación -en especial la aplicada- a finales del siglo XX, puesto que suponía una gran contribución hacia las demandas del sector productivo (Fabre, 2005). Así pues, la figura de docente-investigador(a) comenzó a acomodarse dentro de las universidades por ajustarse de mejor manera al modelo del académico por excelencia, al estar vinculados a los valores más importantes de la tradición universitaria, a la innovación y la producción de conocimiento, y al combinar tanto enseñanza como investigación básica y/o aplicada. Lo

que parece ir configurando nuevos sujetos/perfiles académicos en la educación superior, o al menos origina nuevos roles, actividades y expectativas hacia las y los sujetos.

Brunner (2007) reconocería el desarrollo de la profesionalización del trabajo académico de la década de los ochenta como una de las transformaciones más importantes en las universidades latinoamericanas, pues determinaría la conformación de un *mercado académico*. Mercado que representa una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos. Básicamente, los grupos académicos ahora se explican mediante una organización del conocimiento en disciplinas especializadas que encuentran en la universidad una forma específica de cultura de disciplina, por lo que el trabajo académico se desarrolla, según este autor, bajo la forma de una relación económica, salarial, en donde existe un nuevo tipo de profesional:

-un hombre⁸ que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura—; y la universidad, convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos en la sociedad. (Brunner, 2007, p. 11)

Como vimos en el capítulo anterior, los estudios de posgrado comenzaron a crecer en América Latina a mediados de los años setenta y en los años ochenta con muestras de desorden en este crecimiento, pues el sistema de posgrados no contaba con una clara planificación ni con una reglamentación adecuada. Sin embargo, el desarrollo de los estudios de posgrado en estos territorios, aún con sus tropiezos y desorganización, fue un proceso que fortaleció el proceso de profesionalización, la formación de científicas y científicos, y dentro de las universidades constituyó una vía más para desplazar al docente tradicional por el experto o académico, aquel que tiene un certificado (Brunner, 2007).

Centrándonos en el contexto mexicano, las universidades públicas a finales de los setenta se organizaban básicamente en licenciatura y posgrado, este último conformado por maestría y doctorado. En el caso particular de la UNAM, los distintos grados académicos adquirieron objetivos particulares que se plasmaron en el Reglamento General de

⁸ El autor emplea el término “hombre” para referirse a las y los académicos. Se conserva la cita con las palabras exactas, pero acotando que desde mi postura prefiero abarcar a todas las personas y nombrar la existencia de las mujeres.

Estudios de Posgrado (1979) de dicha institución y estipulaban que los estudios de licenciatura buscaban: “enriquecer y hacer aplicables los conocimientos adquiridos en los niveles de estudio anteriores; dar al estudiante formación ética y cultural y capacitarlo científica y técnicamente dentro del campo de estudios correspondientes”. En el posgrado, la maestría tenía la finalidad de consolidar al estudiante en un área de conocimiento específica al ampliar su formación y proveer de herramientas para la investigación, la docencia y capacitarlo en metodología e incentivar la innovación; y, por su lado, el doctorado tenía el propósito de dar una formación sólida para la investigación y fomentar la productividad, en especial de conocimiento original, conforme una rigurosa preparación para el ejercicio académico y profesional.

Si bien el desarrollo de la investigación se pensaba en un principio únicamente para la maestría y el doctorado, la búsqueda de una relación más fuerte entre docencia e investigación, y el impulso que empezaba a tomar esta última, favorecería el fomento de su ejercicio desde la licenciatura. Hasta antes de la década de los 70, las instituciones con mayor antigüedad se estructuraban de manera semejante a la UNAM, con base en las tres funciones sustantivas de la universidad. Se diferenciaba la docencia -concentrada en facultades y escuelas- de la investigación -presente en los institutos especializados-, así como también de la difusión de la cultura encargada a ciertas direcciones o secretarías. (de Ibarrola, 1986).

Con las políticas empleadas a partir de 1970, muchas universidades públicas en México crearon centros de investigación dentro de sus propias facultades que sumaban a las y los docentes de tiempo completo, a la vez que investigadoras e investigadores de los centros o institutos de investigación impartían clases en las facultades, sin serles permitido el otorgar grados o establecer programas de estudio oficiales. Así, múltiples universidades públicas, como es el caso de la UNAM, vuelcan esfuerzos para ligar la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, tratando de minimizar las separaciones entre áreas de estudio y disciplinas dadas por la partición y divisiones físicas e institucionales (de Ibarrola, 1986).

El desarrollo acelerado del posgrado en la década de los setenta y la intención de generar más investigación aumentaron el volumen de estudiantes a nivel maestría, en ese momento conteniendo al mayor número de estudiantes de posgrado por encima del doctorado (de Ibarrola, 1986). Esto respondía a las pretensiones de la época por gestar

un escenario óptimo para la formación de un vasto número de investigadores e investigadoras que con el tiempo agrandara a la comunidad científica del país y a su vez, generara más investigación.

Las políticas del gobierno en turno contribuyeron a ese crecimiento con los intentos de López Portillo por coordinar la educación superior y la investigación, lo que desembocó en la presentación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en 1978, así como la creación de la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior en ese mismo año, tratando de dejar bases sólidas para la década siguiente.

No obstante, recordemos que la década de los ochenta fue desequilibrante. Una gran parte de los países latinoamericanos, y por supuesto México, pasaron por una deuda con los bancos internacionales que comenzó a condicionar el gasto público. En 1982, López Portillo terminaba su sexenio dejando una profunda crisis económica que sería asumida por Miguel de la Madrid a través de la reducción del presupuesto a políticas sociales. Aunado a eso, persistía la inflación que desde 1976 se acompañaba de una política de austeridad salarial, por lo que paulatinamente se reducía la capacidad de compra del salario de las y los trabajadores, que también contemplaba a las y los profesores y las investigadoras e investigadores universitarios (Aboites, 2012).

En este contexto, uno de los sectores que se vio más golpeado por la deuda fue sin duda el educativo, afectado drásticamente por los presupuestos bajísimos que le fueron designados, incluso en relación con otras políticas sociales. Prueba de ello es que, según Aboites (2012), más de un millón de maestras, maestros, académicas y académicos del país sufren una reducción de hasta el 50% de sus salarios en la década de los ochenta. A la par, hay un desempleo generalizado a raíz de la suspensión de los programas de obras gubernamentales y la depresión del aparato productivo que se estrecha, de manera que maestras y maestros, trabajadoras y trabajadores académicos, administrativos universitarios, junto con estudiantes y asalariados, empezaron a dar muestras de resistencia y búsqueda de alternativas.

Para describir de mejor manera el desbalance que sufrió el ambiente académico, José Sarukhán (2005), en ese momento director del Instituto de Biología de la UNAM, recuerda que en 1981 los salarios en la UNAM eran bastante adecuados, tanto así que resultaban atractivos para investigadores recién doctorados que querían cursar una carrera académica, además de las condiciones de trabajo que también eran satisfactorias. En

contraste, en un lapso de uno a dos años, la inflación afectó a los salarios alrededor del mundo, aún más para quienes recibían ingresos provenientes de los recursos públicos, como es el caso de la planta docente y de investigación. Pero no sólo los salarios de las y los docentes se cayeron, sino que había un desajuste en el presupuesto general en la educación superior que provocó una incapacidad para comprar equipo de trabajo, de manera que las labores de docencia e investigación eran difíciles de ejecutar sobre todo en las disciplinas que requieren de herramientas especializadas. En palabras de Sarukhán, “no era nada más tener salarios claramente insuficientes, sino la incapacidad de trabajar a un nivel digno”. (p. 32)

La recesión económica y crisis de 1982 también acabó con la industrialización acelerada y un sostenido crecimiento económico que se mantuvo desde el periodo entre las Guerras Mundiales hasta finales de la década de los setenta en México y gran parte del mundo occidental, al mismo tiempo que daba paso a un nuevo periodo que requería de cambios estructurales, determinado por la creciente globalización y la introducción accidentada de políticas neoliberales que hoy continúan presentes.

La década de los ochenta y las siguientes, estarían marcadas por una continua reducción del salario real de las y los trabajadores, que impactaba a su vez en las prestaciones sociales de trabajadoras/es universitarios como son el aguinaldo o la prima vacacional. Este panorama debilitaba la función de las universidades públicas como espacio de creación y comunicación del conocimiento, cargando consigo los efectos de la masificación de la educación superior de la década anterior, sumado ahora a las condiciones de vida de las y los docentes e investigadores que empeoraban, representaba un momento crítico para el quehacer docente y de investigación que resentía los estragos de la recesión económica. Parecía que las únicas opciones para afrontar un panorama de esta magnitud estaban en procurar trabajos adicionales, o bien, emigrar a otros países que tuvieran la capacidad de compra del sueldo de las y los investigadores, la famosa *fuga de cerebros*.

2.2 Productividad y fomento de la calidad mediante la evaluación en la educación superior mexicana

En cuanto a la introducción de una nueva forma de producción del conocimiento, son dos las vetas que han generado numerosas investigaciones y que nos interesan para entender cómo se cruzan las estrategias neoliberales de los años ochenta empleadas en

la educación superior entorno a la productividad, con el surgimiento del SNI. Una de ellas pone principal atención en la influencia que ha tenido el SNI en las IES, una nueva forma de producción que se instala como el modelo a seguir, en la conformación de políticas y demandas que modifican el quehacer académico según las características de la institución y la cantidad de investigadores e investigadoras adscritas al SNI que acumulan. En ciertas universidades ocurre que las políticas se emparejan con los valores del SNI, creando una especie de concordancia o reciprocidad entre las instituciones y el sistema de investigación, mientras que en otra porción de las universidades existen dificultades para gestar las condiciones que plantea el SNI y optan por adherirse a un modelo de simulación, algo que les haga estar más cerca de las condiciones de producción del SNI, pero sin transformar completamente su estructura.

La segunda veta se concentra en cómo este aparato significó la transición hacia el neoliberalismo en la educación o hacia el *capitalismo académico*, dejando de lado valores como la solidaridad o compañerismo e introduciendo la competencia e individualismo como modos fundamentales para vivir la academia. De igual manera, interesa analizar cómo esto ha impactado en las IES que adoptan nuevas formas de administración y dirección institucional, algunas recurriendo a una universidad entendida como empresa dedicada al negocio del conocimiento (Ibarra, 2002) y cómo el proyecto neoliberal impulsa al Estado a únicamente cumplir el papel de vigilar a las universidades, ejerciendo control en la calidad de la educación y la excelencia mediante evaluaciones al desempeño tanto de las instituciones como de los sujetos, algo en lo que el SNI también ha abonado con sus criterios de evaluación enfocados en vigilar la productividad y controlar la calidad de esta producción.

Una categoría que revisamos en el capítulo anterior y que es importante tener presente para comprender las dinámicas en la educación superior actual es la de *capitalismo académico*. El *capitalismo académico*, al ir acompañado de la globalización, se sirve de esta y produce más entre mayor sea la interacción y cooperación entre intelectuales y medios que producen información. De ahí que la calidad de las universidades (calidad en valores económicos) se califica a partir de su capacidad para colaborar con centros de generación de conocimiento y su apertura para trabajar en conjunto con el sector empresarial, que tiene la posibilidad de financiarla, aunque eso signifique en muchas ocasiones desatender otras funciones como la docencia o demandas de la sociedad. En palabras de Ramírez (2018):

La sobremercantilización y el rentismo, cada vez más sofisticados de las normativas mundiales de propiedad intelectual sobre los sistemas científicos, tecnológicos y culturales conducen a una subproducción, subdemocratización y subuso de las mismas, pero sobre todo, desincentiva la investigación científica, la creatividad y la innovación en áreas donde el retorno social podría ser mucho mayor, pues las instituciones dirigen sus esfuerzos a aquellos productos o servicios en donde se pueden obtener altas rentas financieras. (p. 190)

Principios neoliberales como la apertura a la competencia internacional y a la inversión extranjera se propagaron como esenciales para el desarrollo de los países, al tener repercusiones en el crecimiento de la producción local, pues se adquiere tecnología por medio de la compra de bienes de capital y las inversiones extranjeras, mientras se garantiza el involucramiento de los países en los circuitos de comercio internacionales. Para esta modalidad del capitalismo, la globalización es una de sus principales aliadas, pues funciona como herramienta para generar mayor competitividad y desarrollo de todos los países, aunque claro, conservando sus diferencias y desigualdades (Godínez, 2007).

La promesa neoliberal era disminuir o erradicar las deficiencias productivas que los modelos económicos basados en la sustitución de importaciones habían dejado para los ochenta, introduciendo una nueva lógica productiva: tendencia hacia la exportación, fortalecer la economía interna, mayor producción de tecnología, un acelerado crecimiento en la producción y, supuestamente, garantizar un mejor nivel de vida para la sociedad occidental.

Esto se vio reflejado en las políticas empleadas por los países latinoamericanos que buscaban, a través de la generación de sistemas de evaluación, hacerse más competitivos y productivos para el mercado. En México, el caso del SNI representa un avance hacia el aumento en la productividad y en la generación de más contenidos tecnológicos, así como también se ve inmerso en un contexto globalizante, recurriendo a evaluaciones desde estándares internacionales y buscando el conocimiento avalado por los indexadores de revistas más imponentes en el mundo occidental. Para Didou y Gérard (2010), el SNI ayudó a introducir en las universidades y en el ámbito académico en general un principio clasificatorio de retribución diferenciada con base en la productividad, una modalidad de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) que se asemeja al arquetipo empresarial del *merit pay* o pago por mérito, donde entre más produzcas (en lo

material, en cuanto a productos), más ingresos generas.

Es un hecho que las universidades se vieron fuertemente influenciadas por la presencia del SNI, así como por las políticas encaminadas hacia la productividad, llevando a las instituciones educativas a también dar respuesta a demandas tales como la generación de más productos del conocimiento, la evaluación de la calidad educativa o los modelos de pagos por méritos y, aunque los criterios de evaluaciones internas de las universidades varíen de los del SNI, la fuerza que ha adquirido este proyecto ha logrado normalizar criterios académicos concretos que comienzan a penetrar cada vez más en el funcionamiento de las instituciones o entidades universitarias. Este tipo de programas fundamentados en los estímulos al desempeño operan, como es el caso del SNI, mediante indicadores de productividad, tabuladores cuantitativos y evaluaciones en torno al desempeño en actividades tomadas como fundamentales en la academia (Ibarra, 2002).

Las instituciones educativas empezaron a valerse de mecanismos provenientes de la racionalidad neoliberal para sustentar un proyecto nuevo. Mecanismos como aparatos evaluadores de los resultados que presentan las universidades, el sugerir la diversificación de las fuentes de financiamiento para la educación superior, de manera que se abre la posibilidad a empresas privadas de invertir dinero, de privatizar, así como también comienzan a gastar más recursos en la investigación aplicada que atiende problemas específicos del sector empresarial (que paga por ella) y ya no tanto en la investigación básica que contribuye igualmente al desarrollo de la ciencia y la producción de conocimientos, pero sin un fin meramente monetario o productivo. También se incentivó una diferenciación entre la relevancia de las ciencias naturales y la innovación tecnológica, con las ciencias sociales y las humanidades, valorando a las primeras por encima de las segundas al destinarle mayores recursos para su desarrollo.

Ante un panorama en el que el neoliberalismo, hacia los años noventa, avanzaba con más fuerza, la educación superior en México se enfrentó a un periodo crítico. El Estado modificó su relación con la educación superior que hasta entonces se basaba, según Rodríguez y Durand (2013), en proveer de recursos financieros a las instituciones públicas sin necesariamente esperar una prueba del rendimiento o los resultados alcanzados (Estado benevolente), a una exigencia de resultados y rendición de cuentas para regular la inversión pública (Estado evaluador). Esta nueva relación entre gobierno-

educación superior significó la introducción definitiva de la evaluación como el principal mecanismo para determinar el desempeño de las instituciones y sus actores.

Por esta razón, los noventa serían catalogados por autores como Días Sobrinho como “la década de la evaluación”, una época que se caracterizó por cambios en las vías de financiamiento, la fuerte demanda de eficiencia y calidad en la educación mediante la conformación de sistemas evaluativos y un sector productivo-empresarial que se planteaba un mayor involucramiento en el sector educativo mediante relaciones más profundas (García Guadilla, 2003).

Esta evaluación constante apareció como la nueva llave para garantizar la calidad y la eficiencia, así como también parecía una gran estrategia para racionalizar los recursos con base en los resultados. Las evaluaciones son planteadas para la universidad en su totalidad; mientras que las y los estudiantes son evaluados desde un principio para tratar de evitar las costosas deserciones y para asegurarse de que son capaces de competir en el mercado académico y laboral, las y los académicos también deben someterse a estos procesos tanto para garantizar un buen rendimiento en la productividad académica, como para garantizar la excelencia en la educación superior. Ante esto, múltiples organismos internacionales como el BM, el FMI o la OCDE proponen establecer mecanismos que evalúen el desempeño de las y los profesores e investigadores y, según su rendimiento y su aporte a la productividad, se les retribuya (Alaníz, 2009). Se introducen así los famosos estímulos académicos.

En esta misma línea aparece la creación del SNI, utilizando a la evaluación como principal garantía de la calidad. El SNI pretendía, por una parte, ofrecer mejores ingresos a un limitado conjunto de investigadores, y por otro lado, buscaba mejorar la producción científica y consolidar el campo de la investigación en México. Cualquier proyecto que al igual que el SNI busqué el fortalecimiento de una comunidad científica está ligado necesariamente con la creación de conocimiento, sin embargo, es justo ahí que hay que poner el foco, cuestionando la forma en que se está generando y difundiendo el mismo, ya que las políticas implementadas en la educación superior y en el ámbito de las ciencias y tecnología, se desarrollaron en los 80 y 90 de manera que pusieron por encima de todo a la evaluación a partir del cumplimiento de requisitos cuantificables para garantizar una supuesta calidad enlazada a discursos hegemónicos que son sostenidos y propagados por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE o las

llamadas potencias mundiales (Rosales, 2012).

Así, organismos internacionales y el sector empresarial junto con los gobiernos, desarrollan discursos sobre la educación que resaltan la importancia de la excelencia y la calidad, se instalan nuevos modos de operación y nuevas reglas que hacen que las y los sujetos pedagógicos empiecen a concebirse desde lo individual, que aspiren a retos, reconocimientos y soluciones para sí mismos.

El Banco Mundial, por ejemplo, le designó a la educación superior en México el papel de insertarse a la *economía del conocimiento*, pues según este organismo cada vez los empleadores buscan más habilidades relacionadas con el constante procesamiento de nueva información y no tanto con el dominio de los conocimientos. Coincidente con las crecientes evaluaciones internacionales que miden el nivel de desempeño en las competencias básicas (Alaníz, 2009). La UNESCO por su parte, fue determinante para seguir una nueva postura que implicaba políticas encaminadas hacia la calidad vigilada por instrumentos de control, tales como la certificación y la evaluación. Prueba de ello es la creación de Comisiones Nacionales en países como Argentina con la CONEAU y en México con la CONAEVA, que, aunque permiten que las universidades conserven su autonomía organizativa, realizan una verificación y control de pares académicos (López Segrera, 2003).

Es importante traer a colación la noción de hegemonía, en este caso para comprender el papel de la calidad y la evaluación en la educación superior, en cuanto nos ayuda a comprender cómo los discursos determinan la forma en que se construye una visión del mundo, en que se produce el conocimiento y el efecto que tienen sobre las subjetividades, sobre las y los sujetos pedagógicos. Más adelante hablaremos a detalle sobre discursos hegemónicos y subjetividades, pero por lo mientras corresponde ir desvelando estas categorías, dejando en claro que la educación superior se debe mirar y analizar desde la noción de hegemonía de Antonio Gramsci (1971), ya que como menciona Ordorika (2006) proporciona un análisis desde la dominación ejercida mediante la superposición compleja de articulaciones económicas, autoridad tradicional, regulación estatal, ideología y producción cultural, es decir, complejiza el término de dominación entendiéndolo como una forma de construir una visión del mundo privilegiada.

En ese sentido, en la agenda política de las décadas de los ochenta y noventa se interpusieron distintos intereses, prioridades e ideas de múltiples grupos que

interactuaban entre sí, sin embargo, desde esta mirada privilegiada y neoliberal del mundo occidental, se colocaron una serie de discursos hegemónicos en torno a la calidad, la evaluación y la productividad en la educación superior que configuraron nuevas prácticas y dinámicas en los espacios universitarios, una nueva forma de producir conocimiento ligada a la productividad, al tiempo que exigía una reconfiguración de la profesión académica, de las subjetividades de profesoras y profesores. Esto sería determinante para la producción de conocimiento dentro de las universidades y en el campo de la investigación.

2.3 El surgimiento del SNI

En este contexto de la inflación, recesión económica y la menguada capacidad de compra del salario de las y los trabajadores, la Academia de la Investigación Científica, ahora llamada Academia Mexicana de Ciencias (AMC), mantuvo reuniones durante 1983 donde se discutía una problemática recurrente: una crisis económica fortísima que en las universidades estaba favoreciendo la *fuga de cerebros* y la desarticulación de la comunidad científica nacional. Ante ello, sentían una obligación de extender apoyos a las y los investigadores que empezaban a resentir en sus tareas cotidianas la disminución de recursos destinados a la educación superior (Paredes y Fernández, 2005).

Estas reuniones entre miembros de la AMC, entre ellos muchos con relaciones importantes con el gobierno federal, llevaron a una propuesta inicial para un sistema de investigadores, la cual fue planteada principalmente por Salvador Malo, en ese entonces Director de Investigación del Instituto Mexicano del Petróleo y asesor de Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública. Malo la definió en su momento como:

una forma simple de apoyo a la ciencia en México: identificar, por medio de comités formados por científicos reconocidos, a aquellos investigadores que de veras investigaban y dar a éstos un reconocimiento mensual, indexado según su producción científica, consistente en uno, tres, o cinco salarios mínimos. (Malo y Flores, 1994, p. 14 en de Ibarrola, 2007)

La propuesta, según la descripción de Jorge Flores Valdez, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP en esos años, fue aprobada de manera sorprendentemente rápida por Reyes Heróles, de modo que el 6 de diciembre de 1983 el presidente Miguel de la Madrid la dio a conocer en la ceremonia de entrega de los premios de la AMC. Se exhortó a la comunidad científica en general para su revisión,

planteamiento de reglas y formatos del nuevo sistema y se consumó su creación en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984 bajo el nombre de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Rosales, 2012).

Esta coyuntura de la recesión de 1982, junto con la necesidad de mejorar la productividad y la competitividad de la economía mexicana, en una época donde la apertura económica internacional puede lograrse en gran parte a través del desarrollo científico y tecnológico, parecía tener puntos en común con los objetivos y el planteamiento del SNI. Según el documento oficial en el que se publicó el Sistema Nacional de Investigadores (1984), este es creado “para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas, en paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado”.

En el mismo año de su creación, quedaron conformadas las primeras comisiones dictaminadoras y se llevó a cabo el primer ciclo de evaluación. En sucesión, una serie de investigadores fueron evaluados por el SNI, dando entrada a lo que se entendía como un esfuerzo crucial por impulsar la calidad de la investigación científica según estándares internacionales (Paredes y Fernández, 2005). A partir de datos de varias autoras y autores como Canales (2014) sabemos que en la primera convocatoria se presentaron aproximadamente 3,118 solicitudes para las distintas áreas de investigación, aprobando 1,396 de ellas, una representación del 10% del total de las y los profesores de tiempo completo de todas las IES.

Al final, la propuesta resultó la opción más rentable y funcional como alternativa a varios problemas que tenía el gobierno, probablemente el más crucial era la imposibilidad de otorgarle mejores salarios a las y los investigadores. Asimismo, tampoco se podían garantizar incrementos mínimos en los salarios de todos los académicos de las diversas instituciones de educación superior, así que, frente a ello, el SNI ofrecía dar a un gremio de investigadores significativos para la economía y proyecto de nación, estímulos a los que podían acceder según sus méritos y su producción.

Sin embargo, muchas y muchos miraron con ojos críticos la creación del SNI desde el momento de su revelación. Sobre todo, como era de esperarse, profesoras y profesores se opusieron al considerarlo una grave alteración al ambiente académico y verse

confrontadas(os) a ser juzgadas(os) por la cantidad de productos materiales que son capaces de crear y a evaluaciones e inspecciones por aparatos externos a la universidad, donde sus pares medirían su desempeño, mientras son también evaluados por los procesos internos de las instituciones educativas a las que pertenecen. Igualmente, el proyecto del SNI, al concentrarse en las investigadoras e investigadores, en un modelo de profesor/profesora-investigador(a) de tiempo completo, parecía no contemplar las realidades de las y los docentes que imparten clases por horas o por asignatura que representan la mayoría de la planta docente, lo que, por supuesto, generaba muchas tensiones dentro de la comunidad.

Ya desde ese momento ciertos círculos académicos o de especialistas en educación superior presentían que los criterios de evaluación no aludían a una producción científica preocupada por las problemáticas nacionales, ni mucho menos apuntaban a mejorar la situación docente. Más bien, leían una propuesta con fuertes influencias del exterior, desde países con un contexto totalmente distinto al mexicano que imponen una idea de progreso, una mirada occidental, neoliberal, hegemónica, que propone evaluar la calidad de la educación superior para favorecer su supuesta excelencia, elevar el nivel de productividad y mejorar el desarrollo económico.

El sentir de muchas académicas y académicos era que se daba un paso hacia principios individualistas y meritocráticos que eventualmente provocarían roces, competencias y diferenciaciones entre docentes-investigadores(as), en vez de alimentar la formación de grupos de investigación que conectaran a las y los profesionales entre sí, o de beneficiar a la comunidad académica en su totalidad (y no sólo a unos cuantos) para aliviar la situación económica que enfrentaban (de Ibarrola, 1986).

Incluso algunos investigadores que se adscribieron al SNI, como Rainer Enrique Hamel (2019), consideran que hubo una gran influencia del neoliberalismo que iniciaba en México en los mismos años en que emergió el Sistema Nacional de Investigadores, con la única finalidad de pagarle un complemento salarial a una contada élite de investigadores, en una época en la que los ingresos iban en picada. Hamel comprende que a partir de eso se dio un paso hacia una nueva forma de percibir un salario en las universidades, pues las soluciones que planteó el gobierno no se limitaron al SNI, ya que también terminó congelando los salarios contractuales para fomentar en las universidades la inclusión de sistemas de pagos por estímulos según la productividad y los méritos de los

académicos, como una forma de flexibilización salarial.

El complemento salarial que ofrecía el SNI y que conllevaba un proceso de evaluación constante, así como los estímulos económicos para la docencia e investigación que comenzaron a adoptar las universidades, con sus propios criterios de evaluación para compensar la caída del salario real, se plantearon como un tipo de beca aparte del salario, evitando así contabilizar impuestos o proveer de prestaciones sociales, e incluso no contemplar el monto de las becas o estímulos al momento de jubilarse las y los profesores-investigadores, reduciendo el salario real que recibirían (Pradilla, 2012).

Según Pradilla (2012), los estímulos económicos del SNI tuvieron bastantes limitaciones estructurales desde un principio. Al regirse por un carácter selectivo caracterizado fuertemente por sus tintes cuantitativos y productivistas, el SNI fomentó una política de exclusión hacia una vasta mayoría de docentes e investigadoras/es de las distintas universidades que se ven forzados a laborar con un salario básico muy pobre. Por otra parte, si tomamos en cuenta el declive sostenido del salario mínimo real, los estímulos que ofrece el SNI se ven afectados por diversas fluctuaciones y no representan en todas las ocasiones un mejor ingreso, pues se distribuyen “tantas veces el salario mínimo”, dependiendo del nivel de investigador.

Aún con las críticas que aparecieron -y que seguirían apareciendo- junto con la creación del SNI, este había logrado establecerse y comenzaría a operar con normalidad hasta consolidarse como uno de los proyectos más determinantes en la educación superior. Sin duda, el Sistema Nacional de Investigadores traía nuevas ideas para el espacio académico que tendrían que ser digeridas por las IES y por las y los docentes-investigadores; representaba el comienzo de una nueva era en la producción del conocimiento, en los salarios de las y los académicos y una puerta de entrada para la evaluación individual como herramienta primordial en la educación superior.

2.4 La producción de conocimiento bajo los lineamientos del SNI. Requisitos y exigencias

Resulta necesario entonces hacerse la pregunta ¿cómo se está produciendo conocimiento a partir de los lineamientos que establece el SNI? Un sistema basado fundamentalmente en criterios de evaluación, comisiones dictaminadoras y la observación constante para revisar que quienes reciben la distinción de investigadores o investigadoras nacionales ejecuten los requerimientos que les son impuestos. Agregando

su indudable impacto en la conformación de un nuevo perfil académico (el cual iremos profundizando más adelante a partir de los requisitos y exigencias del SNI), ha moldeado la producción científica, su estructura, sus modos, su finalidad e inclusive su ética.

Desde su creación tuvo un tinte agridulce. Recibido por un sector importante con los brazos abiertos al punto de ser visto con naturalidad y convertirse en la gran aspiración en la profesión académica, pero sin poder librarse de otros sectores que le cuestionaban constantemente. De ahí que interese tanto la revisión de este proyecto en México que ha dado mucho de qué hablar y discutir, pues el SNI es sin duda un sistema al cual seguirle la pista para entender cómo se está definiendo hoy en día la calidad/productividad en las universidades y cómo éste repercute en las y los investigadores como sujetos.

Primero, precisamos describir la manera en la que opera el Sistema Nacional de Investigadores para de ahí ir desmenuzando qué nuevas condiciones y dinámicas se introducen en la docencia e investigación, ir caracterizando lo que se está entendiendo como productividad académica desde los parámetros del SNI y cómo esto configura un cierto modelo de docente-investigador(a) muy diferente a décadas anteriores.

El esquema del SNI

Como ya mencionamos, en términos generales el SNI nace para ser un programa de apoyo para las y los investigadores de tiempo completo del país en un momento histórico en el que muchas y muchos procuraron en la crisis trabajos adicionales para completar sus gastos, así que había un pensamiento recurrente en el espacio académico de emigrar al extranjero, la *fuga de cerebros* que hemos venido comentando. El SNI también respondía a esta problemática; la lógica del Sistema Nacional de Investigadores radica en la evaluación del desempeño académico de investigadoras e investigadores, exigiendo asumir la responsabilidad de ser académico de tiempo completo, dado que los estímulos económicos que ofrece permiten conservar un solo trabajo con un salario decente, por lo que se garantizaba conservar a la mayoría de la comunidad científica en México.

Dicha evaluación del desempeño consiste en medir la cantidad y el valor cualitativo de producción según el número de trabajos publicados, el tipo de revistas en que salen (indexadas) y el número de citas que generan. Esta evaluación es hecha necesariamente por comités de pares, y en un principio, el SNI tomaba en cuenta únicamente a las IES públicas, puesto que eran (y son) las que producían la mayor cantidad de investigación

del país, aunque después incorporó en sus filas a las privadas (Sarukhán, 2005).

El objetivo principal de este sistema de investigación, según lo que dicta el Reglamento del SNI (2017) que se encuentra en la página oficial del CONACYT y en el cual nos basaremos para describir su esquema, es reconocer -a partir de la evaluación- la calidad de la investigación científica y tecnológica producida tanto por investigadoras(es) que residen en México, como por mexicanas(os) que residen en el extranjero. Con base en este objetivo, el SNI ostenta las siguientes facultades y responsabilidades:

- I. Reconocer y premiar con distinciones y, en su caso, con estímulos económicos, la labor de investigación científica y tecnológica en el país, evaluando la calidad, producción, trascendencia e impacto del trabajo de los/las investigadores(as).
- II. Establecer el mecanismo de evaluación por pares con criterios académicos confiables, válidos y transparentes, para ponderar los productos de investigación; tanto científica como tecnológica y la formación de profesionales e investigadores(as); y
- III. Promover entre los/las investigadores(as), la vinculación de la investigación con la docencia que imparten en las instituciones de educación superior;
- IV. Propiciar la movilidad de los/las investigadores(as) en el país y favorecer el fortalecimiento de la actividad científica.
- V. Contribuir a la vinculación de los/las investigadores(as), que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados, con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

La estructura del SNI para lograr estas funciones se compone de diferentes instancias que cumplen con funciones específicas, pero que se comunican entre sí y requieren de cada una para lograr los objetivos generales. Las instancias en las que se divide el SNI son el Consejo de Aprobación; el Comité Consultivo; las comisiones dictaminadoras; las comisiones revisoras; la Comisión de Investigadores(as) Eméritos(as); la Junta de Honor; y las comisiones transversales. A su vez, para dirigir a todas estas instancias, también cuenta con una Secretaría Ejecutiva y una Dirección (CONACYT: SNI, 2017).

De todas estas instancias, son tres las que destacaremos por el papel que juegan en el Sistema Nacional de Investigadores. Por un lado, el Consejo de Aprobación es

considerado el órgano de mayor importancia en el SNI, conformado por diferentes direcciones del CONACYT, la Subsecretaría de Educación Superior y la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, ambas de la SEP, La Coordinación General del Foro Consultivo Científico y Tecnológico y tres integrantes del Foro Consultivo del SNI. Por ella pasan prácticamente todas las decisiones, como es el diseñar las características de las distintas instancias, procurando un “equilibrio y paridad entre disciplinas, instituciones, género y regiones”, aprobar convocatorias y resolver cualquier tipo de problema en cuanto a las distinciones.

La segunda instancia por resaltar es la Dirección, pues es la encargada de formar los proyectos que sustenten la organización y el funcionamiento del SNI, al mismo tiempo que coordina y supervisa que todas las instancias y sus tareas estén articuladas. Es quien ordena y controla al interior del sistema para un correcto funcionamiento y el que representa al SNI hacia el exterior.

Por último, una instancia de gran relevancia y que probablemente sea de la que más se hable y nos interese por los procesos que tiene a su mando es la de las comisiones dictaminadoras. Estas comisiones son el engranaje principal para que se lleven a cabo las evaluaciones a investigadoras e investigadores utilizando un análisis hecho por pares. Evalúan la calidad académica, la trascendencia y el impacto del trabajo de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos, según las señalizaciones que vienen en las solicitudes de ingreso o permanencia que emite el SNI. Se estipula en el reglamento del SNI que debe haber una Comisión Dictaminadora por área del conocimiento, las cuales se dividen en: a) Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; b) Biología y Química; c) Medicina y Ciencias de la Salud; d) Humanidades y Ciencias de la Conducta; e) Ciencias Sociales; f) Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; g) Ingenierías. Junto con las comisiones dictaminadoras hay otras dos comisiones que ayudan a la evaluación y a que las solicitudes lleven su debido proceso: las comisiones transversales y las comisiones revisoras.

Ingreso y permanencia en el SNI

Este marco organizativo y normatividad facilita que se pongan en marcha los procesos de selección, ingreso y permanencia del SNI, mediante un esquema de distinción por niveles que son tratados en los capítulos XII y XIV de su reglamento. Dichas distinciones se clasifican en tres categorías: Candidato(a) a Investigador(a) Nacional; Investigador(a)

Nacional, con tres niveles (I, II y III), e Investigador(a) Nacional Emérito(a) (CONACYT: Reglamento del SNI, 2017).

Para ser considerado en el proceso de ingreso al SNI, los requisitos indispensables de inicio son laborar en México, sin importar la nacionalidad, o ser investigador(a) mexicano(a) en el extranjero, ser profesor o profesora de tiempo completo o realizar investigación y no recibir alguna otra remuneración adicional a excepción de las que otorgan las universidades.

Aspirando al nivel más básico de candidata o candidato, las y los interesados deberán contar con un doctorado o con estudios equivalentes de doctorado en el caso de medicina, “realizar habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica o tecnológica original y de calidad” y presentar los documentos oficiales y productos del trabajo que demuestren que realiza investigación. Los que logren ingresar a la categoría de candidato ostentarán ésta por tres años y sólo podrá obtenerse esta categoría una vez.

Para el nivel I, además de lo mencionado para los candidatos, las y los investigadores deben haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, o en la impartición de asignaturas, así como en otras actividades docentes o formativas. Esta categoría se tiene por tres años en la primera distinción y cuatro años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel.

Para el nivel II, además de cumplir con los requisitos del nivel I, deben haber realizado “investigación original, de calidad reconocida, constante y donde se demuestre liderazgo en una línea de investigación”, además de haber dirigido tesis de posgrado. Esta categoría se tiene por cuatro años en la primera distinción y cinco años en los inmediatos en el mismo nivel.

Para el nivel III, además de cumplir con los requisitos del nivel II, se solicita haber realizado “investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos; haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional; contar con reconocimiento nacional e internacional, por su actividad científica o tecnológica; haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país”. Dicha categoría se mantiene por cinco años en la primera y segunda distinciones y a partir de la tercera designación consecutiva en este nivel, la

vigencia será de diez años.

Por último, para obtener la categoría de Investigador(a) Nacional Emérito(a), el/la solicitante debe tener 65 años de edad (o más) al cierre de la convocatoria; haber tenido al menos tres evaluaciones consecutivas obteniendo el nivel III y cumplido 15 años de manera ininterrumpida con la distinción de Investigador(a) Nacional nivel III; presentar una solicitud y ser recomendado/a por la Comisión de investigadores(as) eméritos(as). Esta distinción es definitiva.

Para las evaluaciones de ingreso o permanencia en el SNI, además de los requisitos ya mencionados, los trabajos de investigación que se presentan deben tener ciertas características para que sean aceptados. En principio, deben ser específicamente productos de la investigación científica o proyectos sobre desarrollo tecnológico, que se caractericen por ser “innovadores, financiados por un tercero y realizados para comprender o resolver problemas reales”. En el caso de la publicación de artículos, libros o capítulos de libros, estos deben haber pasado por un proceso minucioso donde comités editoriales de prestigio den un dictamen favorable sobre el contenido (CONACYT: SNI, Criterios Internos de Evaluación, 2017).

Otra línea importante en la evaluación además de los productos de la investigación es lo que el SNI nombra formación de recursos humanos. Las y los docentes-investigadores deben realizar actividades encaminadas a la formación de investigadoras e investigadores, grupos de investigación y orientación de estudiantes. Por ello, deben involucrarse en la dirección o codirección de tesis de licenciatura y/o de posgrado y llevarlas a su término, además de contribuir a la creación de conocimiento desde las aulas, impartiendo cursos en licenciatura y posgrado.

Conforme se vaya avanzando en la clasificación, se exigen más puntos por cubrir y se enfrentan más criterios de evaluación. Comienza a ser requerida una mayor originalidad en los trabajos y se revisa el rendimiento y aportes individuales en caso de colaborar con otras y otros autores, valorando el alcance que se tenga para proporcionar soluciones a problemas científicos y tecnológicos o en el surgimiento de empresas consideradas *top*. Ya no sólo hay que dedicarse a formar grupos de investigación, sino crear y consolidar líneas de investigación y generar conocimiento caracterizado como “competitivo, relevante y pertinente”. Asimismo, el o la investigadora debe tener un cierto liderazgo y ser reconocida(o) a nivel nacional e internacional.

Los requisitos no terminan ahí, pues para la permanencia o promoción hay otras tareas que las investigadoras(es) adscritas(os) al SNI deben tomar en cuenta, en especial para los niveles más avanzados como son el II y el III. Requisitos que son deseables para tener a un(a) investigador(a) en consonancia con el perfil que busca el SNI, tales como la participación en cuerpos colegiados de evaluación científica y tecnológica o cuerpos editoriales; la participación en comisiones dictaminadoras siendo las del CONACYT las más importantes; la divulgación y difusión del conocimiento científico o tecnológico; la vinculación de la investigación con los sectores público, social y privado; el involucramiento en el desarrollo de las funciones de la institución de la que es parte y en la creación, actualización y fortalecimiento de planes y programas de estudio (CONACYT, SNI: Criterios Internos de Evaluación, 2017).

A cambio de la productividad y el cumplimiento de estos requerimientos, las y los docentes-investigadores reciben estímulos económicos que van en aumento conforme a los niveles de Investigador(a) Nacional. El monto se expide de forma mensual y depende directamente del valor UMA⁹ designado por la ley y se distribuye de la siguiente manera:

1. El Candidato(a) a Investigador(a) Nacional recibe tres veces el valor mensual de la UMA
2. Investigador(a) Nacional nivel I recibe seis veces el valor mensual de la UMA
3. Investigador(a) Nacional nivel II recibe ocho veces el valor mensual de la UMA
4. Investigador(a) Nacional nivel III recibe catorce veces el valor mensual de la UMA
5. Investigador(a) Nacional Emérito recibe catorce veces el valor mensual de la UMA (CONACYT, SNI: Estímulos económicos, 2017)

Para las investigadoras e investigadores adscritos al SNI que además laboren para alguna dependencia, entidad, institución de educación superior o centro del país donde se realice investigación, se añadirá un ingreso equivalente a un tercio del estímulo de Candidato(a) a Investigador(a) Nacional. Igualmente, quienes sean nivel III o eméritos(as) y que den asignaturas de licenciatura en algún programa de México, gozarán de un agregado equivalente a dos tercios del estímulo que le corresponde al nivel Candidato(a)

⁹ El INEGI define a la Unidad de Medida y Actualización (UMA) como “la referencia económica en pesos para determinar la cuantía del pago de las obligaciones y supuestos previstos en las leyes federales, de las entidades federativas, así como en las disposiciones jurídicas que emanen de todas las anteriores.” Cada año aumenta el valor de la UMA que puede encontrarse en la página del INEGI: https://www.inegi.org.mx/temas/uma/default.html#Informacion_general

a Investigador(a) Nacional por cada mes que impartan clases (CONACYT, SNI: Estímulos económicos, 2017).

Todas las distinciones que describimos aplican criterios de selección a través de un cruce entre la productividad requerida y el establecimiento de una edad mínima y máxima para su ingreso, que en el caso de candidato debe ser menor a 40 años, y como ya señalamos, igual o mayor a 65 años para investigadores(as) eméritos(as). Para ingresar a los niveles intermedios (I y II) hay que ir generando resultados de manera progresiva según los requisitos que están basados en una sustitución paulatina de los indicadores nacionales de prestigio por unos internacionales de reconocimiento. Por lo tanto, la distinción de candidato(a) marca el inicio de una trayectoria en la investigación que puede escalar hasta el rango de emérito(a), un camino que parece imposible de seguir al pie de la letra para una parte importante de las y los integrantes del SNI, que probablemente no logren recorrer el trayecto ascendente y permanezcan durante toda su carrera en el nivel I de investigador(a) nacional. En palabras de Didou y Gérard (2010):

el SNI no propició la difusión de un recorrido de trayectoria al alcance -en temporalidades diferentes según el mérito y las condiciones institucionales de profesionalización- de todos los investigadores; funcionó al revés, como un mecanismo que recorta elites con base en un sistema de exclusión progresiva y acumulativa, determinando tránsitos siempre más difíciles entre una categoría y la siguiente, en función de criterios cada vez menos claros y, por ende, sujetos a cuestionamientos. (p. 24)

Haciendo más completa su crítica, Didou y Gérard (2010) mencionan que los criterios de evaluación del SNI que se van sumando conforme la ascensión en la escala de nombramientos, parecen sobre el papel el recorrido típico que debería pasar un investigador o investigadora de este calibre, donde un cargo más arriba en la escala, obviamente representa mayores responsabilidades y adquisición de rasgos; implica volverse profesionales independientes, líderes, que publican en revistas de calidad y trazan relaciones de trabajo cada vez más complejas y abundantes. Sin embargo, conforme vamos leyendo los requisitos que se agregan en las evaluaciones encontramos una serie de apreciaciones cualitativas expresadas a través de palabras como "destacable", "sobresaliente" o "rescatable", lo cual parece muy ambiguo para definir la calidad del conocimiento y deja a consideración de las propias comisiones su

interpretación de lo que es o no producción de calidad, a la vez que conforma un grupo de élite que aparentemente sí produce en los términos de excelencia, donde priman intrincadas relaciones de poder, aglutinadas en el nivel más alto: el SNI III.

2.5 Una nueva forma de producir conocimiento, una nueva configuración del perfil académico

A inicios de este capítulo ya dimos pistas de diversos aspectos en los que el SNI fue pionero en México, contribuyendo a la transformación de los espacios académicos de enseñanza e investigación. Uno de esos aspectos que introdujo fue el ya mencionado principio clasificatorio de retribución diferenciada con base en la productividad, mejor conocido como pago por mérito. Con base en ese principio, las y los académicos son evaluados con la finalidad de moldear un tipo o modelo de investigador internacional que por méritos propios merece un estímulo económico para su manutención y poder realizar sus labores en un espacio y condiciones más favorables si tenemos en cuenta las condiciones en las que labora la mayoría de la planta docente de este país.

Esta dinámica de pago por mérito también establece un proyecto que se sirve de la permanencia condicionada, es decir, hay que ganarse cada curso la permanencia en el SNI o el no descender de categoría, demostrando que se es capaz, que se produce lo suficiente y someterse a evaluaciones minuciosas. De esta manera, investigadoras e investigadores presentan cada periodo su productividad ante un panel de especialistas de prestigio que deciden –a partir de los lineamientos del SNI-, si merecen ser reconocidas(os) como investigadoras(es) nacionales y, por lo tanto, recibir los atractivos estímulos económicos.

Si la productividad no es la esperada para el periodo, las y los investigadores pueden ver peligrada su permanencia en el SNI o descender de nivel. Ante ello, existe la alternativa de que quienes se encuentren en esta situación suspendan voluntariamente su distinción del SNI, de manera que luego puedan recuperar su puesto y no peligrar su permanencia a futuro. Porque claro, hay que agregar que las y los docentes-investigadores deben cumplir con las actividades y tareas de las instituciones de las que ya eran parte, pero ahora también deben rendir cuentas a un sistema externo y orientar su productividad hacia los criterios que éste imparte, o por lo menos deben responder a demandas orientadas en dos sentidos; por una parte, deben cumplir con labores de docencia, investigación, gestión, administración y otra larga lista de actividades en las IES, mientras que por otro

lado adquieren el papel de investigador o investigadora del SNI junto con las exigencias y funciones que eso conlleva.

El empleo de estos mecanismos de evaluación constante, de probar todo el tiempo que se merece el reconocimiento de investigador(a) nacional, termina por establecer una incertidumbre en las condiciones laborales de las y los investigadores, quienes están en constante presión por no tener asegurado recibir siempre el mismo monto o incluso dejar de percibir los estímulos económicos, por estar en riesgo de perder la distinción, y con ello, el prestigio y reconocimiento tan valiosos en la comunidad científica, o por verse superados por la cantidad de trabajo académico y administrativo que deben llevar a cabo para mantener su profesión.

Esto deviene en problemas graves en la salud física y psicológica de las y los docentes-investigadores, no sólo de quienes cuentan con adscripción al SNI, sino de toda la planta docente de las universidades, quienes como sujetos se enfrentan a un desgaste y estrés brutales que con tal de no caer en una espiral de mal rendimiento que los lleve a perder sus ingresos, han adoptado estos síntomas como parte de su quehacer académico y han tenido que soportar las descomunales condiciones impuestas para ostentar esta profesión, con todas las incomodidades que eso exija, ello se ve reflejado en los relatos que las mismas investigadoras e investigadores hacen de sus experiencias y que recuperaremos más adelante.

Al final, un proyecto como el SNI que se pensaba para contrarrestar las condiciones precarias en las que se da el trabajo pedagógico y de investigación, así como los sueldos mal remunerados que reciben las y los profesores por realizarlo, terminó sentenciándolos a una lucha incansable por recibir lo justo por su trabajo, dedicación y tiempo, exigiéndoles evidencia que pruebe su producción y contribución. Con ello, la productividad desde estándares internacionales neoliberales se colocó como la única forma válida de generar conocimiento, o más bien, como la única forma que produce conocimiento “de calidad” y que puede ser bien remunerado, además de hacer de sus sujetos, de las universidades, de la educación superior, el medio para alcanzar esa ansiada productividad.

Al mismo tiempo, para los espacios que realizan investigación, como es el caso de muchas universidades o institutos como la UNAM, la productividad académica se vuelve relevante y de igual manera lo es orientarse hacia estos mecanismos o colaborar con el

SNI, ya que entre más productivo sea un espacio, esto puede traducirse en la obtención de más recursos económicos y desemboca también, en los términos actuales de producción del conocimiento, en un mayor prestigio institucional. Dentro del campo de la educación superior, las bases de datos que muestran los reportes sobre revistas, libros y citas, siendo los más reconocidos y empleados el ISI WoK y SCOPUS¹⁰, se generalizaron como el mecanismo por excelencia para comprobar que se produce lo suficiente (Galaz, Padilla, Vilorio, Villa, 2014), los cuales son contemplados recurrentemente para puntuar a las universidades en los rankings internacionales, así como también por el SNI para calificar y evaluar la calidad y cantidad de la producción.

Las IES también se enfocaron en fortalecer a la profesión académica para mejorar su productividad, pero no en su totalidad, pues dedicó recursos dirigidos únicamente a las y los profesores de tiempo completo, aun cuando representan una proporción mucho menor en comparación a quienes son docentes por asignatura. Resulta interesante lo que ocurrió en la UNAM, donde cuatro años después de la creación del SNI se desplegó un documento titulado “Marco institucional de docencia”, el cual mencionaba que hasta ese entonces no existía ningún texto que concentrara “en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios (para la docencia) que, por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad” (Gaceta UNAM 22/III/1988, en Canales, 2014).

Este documento estableció los principios generales relativos a la docencia; la autonomía, la libertad de cátedra, la perspectiva crítica, el proyecto de universidad, la reflexión, pero también la relación entre sus tres funciones sustantivas. En el punto 9 del documento se estableció que:

La investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer

¹⁰ ISI WoK (Web of Knowledge), de la empresa Thomson Reuters, fue la base de datos pionera en los esfuerzos por concentrar la información de la producción científica de manera sistemática desde que surgió en 1945. Actualmente se le conoce como WoS (Web of Science) y se destaca por ser muy selectiva con las revistas que indexa bajo el criterio de la cantidad de citas que reciben a nivel internacional. Del otro lado, se encuentra SCOPUS, que pertenece a Elsevier y comenzó a funcionar hasta el 2004. Sin embargo, la empresa holandesa Elsevier logró competir con ISI WoS debido al volumen elevado de información que maneja, pues abarca un mayor número de revistas arbitradas e incluso incluye producciones de países más pequeños. No obstante, resulta difícil compararlas, ya que las dos revistas cubren diferentes áreas del conocimiento (Lloyd, M; Márquez Jiménez, A; Ordorika, I; Rodríguez, R; Lozano, F.J; Martínez, J; Montes de Oca, M; López, P; Olguín, G, 2012 “Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas. Tercer Reporte: Desempeño en Investigación y Docencia. Datos Básicos 2009”).

universitario y por tanto complemento esencial del ejercicio docente, por esto, la docencia se vincula a la investigación, de tal manera que la UNAM estimula la capacidad creativa de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico, en tanto que la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada curricularmente, mediante cursos y actividades culturales intra y extra muros y medios masivos de comunicación. (Gaceta UNAM 22/II/1988 en Canales, 2014)

Hasta ese entonces no se había hecho necesario resaltar la relevancia del vínculo entre la investigación y la docencia, y ahora con el “Marco institucional de docencia” y el SNI en la mira, la UNAM parecía lanzar un mensaje para las y los docentes sobre el papel que deben desempeñar dentro de las universidades. Era un llamado para sumar la investigación a las actividades primordiales del profesorado y plantear un modelo de profesor(a)-investigador(a) de tiempo completo como el más deseable.

Asimismo, en el contexto de la contracción continua de los salarios universitarios, con la intención de establecer un mecanismo para promover la deshomologación de los salarios o retribuir mejor a quienes resultaran más productivos para sus instituciones, se desarrolló una estrategia por parte de la SEP en 1990 para recompensar diferencialmente el trabajo, que desembocó en los “Programas de estímulos al desempeño académico”, los cuales contemplaban otorgar estímulos de uno a dos y medio salarios mínimos a una proporción del 30% del personal (Díaz Barriga, 1996).

Con ello se incitó a las IES a definir sus propios criterios y elaborar los reglamentos para normar el funcionamiento de un sistema de becas condicionadas por la evaluación. En la UAM, por ejemplo, se inscribieron como becas y estímulos, mientras que en la UNAM se denominaron primas al desempeño (PRIDES). Con ello, las y los profesores de tiempo completo percibieron mejores ingresos adyacentes a sus salarios que continuaban fluctuando según la inflación, a la vez que se alimentaba un aspecto de la vida social importante dentro de la academia: el prestigio (Gil Antón y Contreras Gómez, 2017).

Según Díaz Barriga (1996), una gran parte de los criterios que tomaron las universidades para valorar el trabajo académico o la productividad, provenían de los criterios de evaluación que empleaba el SNI, es decir, una visión del académico universitario que realiza múltiples funciones vinculadas a la docencia y la investigación que antes no eran

contempladas como esenciales, como por ejemplo, preparar un laboratorio básico, dar asesorías a estudiantes para encaminarlos hacia la investigación, asesorar tesis o participar en comisiones que aporten al funcionamiento de las licenciaturas.

Los resultados de estos programas basados en estímulos al desempeño en ocasiones son utilizados para hacer discriminaciones en la investigación, docencia y divulgación del conocimiento. Se presentan como igual de importantes las tres funciones de la universidad (investigación, docencia y difusión) y sus tareas correspondientes, y provoca que haya una expectativa hacia las y los académicos por mostrar resultados en las tres áreas, así como también altera los procesos de trabajo de cada una de las comunidades asociadas a esas áreas. No obstante, cabe recalcar que los criterios para evaluar la investigación terminan siendo los más determinantes por tenerse mayor claridad sobre ellos o por considerarse que pueden ser calificados cuantitativamente, siendo la producción de libros, artículos, ponencias, más valorados que las actividades particulares de la docencia (Díaz Barriga, 1996).

La diferenciación entre docencia e investigación se convirtió en una dinámica más dentro de estas condiciones de producción del conocimiento, donde Landín (2015) reconoce que una de las problemáticas centrales recae en la situación que aquejan las y los docentes en múltiples sentidos, como son la falta de una base laboral, la asesoría y el acompañamiento para generar investigación dentro de las aulas, pues al ser contratados desde las universidades como profesores de tiempo completo, su rol principal está ligado a la docencia frente a grupo. Esto hace que profesoras y profesores carguen con hasta 40 horas a la semana en las aulas, que deben equilibrar con otras actividades académicas y con su producción científica, lo que implica un esfuerzo gigante que se sobreentiende deben adoptar quienes ostentan este nombramiento.

Nunca son nombradas los requisitos y condiciones que se estipulan para consolidarse como docente-investigador(a) de tiempo completo, ni de los efectos que tienen sobre las y los sujetos; tampoco se han discutido alternativas para mejorar dichas condiciones más allá de la creación de estímulos económicos y mucho menos se habla de otras realidades y experiencias académicas, de dónde caben las y los profesores de asignatura dentro de este sistema o qué se puede hacer para mejorar sus condiciones. Todo esto evidencia cómo el cambio en las dinámicas y condiciones de producción del conocimiento generan también un cambio en la configuración de las y los sujetos que tanto nos interesa revisar.

También evidencia cómo las políticas comenzaron a centrarse en un puñado de docentes-investigadoras(es) que además eran diferenciados entre sí debido a la separación por niveles que presentaba el SNI o las primas al desempeño de la UNAM, dejando de lado a muchas y muchos profesores que no cumplían con las especificaciones ya sea porque su interés estaba meramente en la docencia, por lo que no aspiraban a generar tantos productos de investigación como los que se pedían, y/o no estaban dispuestos a descuidar las aulas, o porque les era humanamente imposible realizar esa cantidad de actividades al mismo tiempo. Esto sólo generó distinciones entre la planta docente, una clasificación entre quienes aparentemente producían más para la academia, y por lo tanto ganaban más, y quienes eran pagados por horas, con salarios muy pobres y con muy poco reconocimiento.

Si miramos los datos del número de profesoras y profesores de tiempo completo incluso se vuelve más alarmante que las políticas estén destinadas en su mayoría al profesorado de tiempo completo. Según datos que reúne el ExECUM¹¹, entre 2007 y 2012 el porcentaje de profesorado de tiempo completo se redujo de 26.5% a 24.1%, lo que quiere decir que, de cada cuatro profesores de alguna IES, sólo uno era de tiempo completo. En el caso específico de la UNAM, en 2012 tan sólo el 17.9% del total del profesorado era de tiempo completo; en 2018, el Sistema Integral de Información Académica (SIIA) de la UNAM muestra que 33,458 tienen el nombramiento de profesores o profesoras de asignatura, mientras que sólo 5,567 son de tiempo completo. Resaltando que en ambos casos predomina el personal masculino, pues del profesorado por asignatura 15,114 son mujeres y 18,344 son hombres, a su vez que el profesorado de tiempo completo se conforma por 2,507 mujeres y 3,060 hombres. Lo que nos habla de una falta de reconocimiento hacia la parte más numerosa de las universidades, las y los profesores de asignatura, así como también merece un apunte sobre la menor representación de las mujeres en ambos nombramientos.

Sin embargo, si tomamos en cuenta que un reto de las universidades es tener mayor productividad, lo que más conviene es favorecer a un segmento de profesionales que generan investigación y que en la mayoría de los casos está adscrito al SNI. Tanto penetró el SNI en la educación superior que muchos centros y entidades académicas

¹¹ Lloyd, M; Márquez Jiménez, A; Ordorika, I; Rodríguez, R; Lozano, F.J; Martínez, J; Montes de Oca, M; López, P; Olguín, G, 2012. *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas. Tercer Reporte: Desempeño en Investigación y Docencia. Datos Básicos 2009*; 11 de noviembre de 2011; DGEI-UNAM.

comenzaron a considerar en las convocatorias para contratación, como requisito altamente deseable o como requisito obligatorio, que las y los docentes-investigadores estén adscritos(as) a este sistema o estén en posibilidad de adscribirse. Un requerimiento que a la larga va moldeando las aspiraciones de aquellos estudiantes interesados en la investigación o en dedicarse a la academia, pues tienen en mente que ser Investigador(a) Nacional no sólo garantiza un mejor salario, sino que abre muchas puertas y representa un reconocimiento clave en un mundo laboral donde las oportunidades son contadas. Es así como el doctorado, uno de los requisitos importantes que pide el SNI, así como la publicación de trabajos de investigación, se constituyeron como pasos casi obligados para la profesión académica.

El recuento que presentan Galaz y Gil Antón (2012) sirve para demostrar los efectos del SNI en la configuración de un perfil académico, donde relatan que ha habido una modificación significativa en las aspiraciones por la obtención de doctorados, pues en 1982, el 76% de las académicas y académicos contaba con licenciatura o un certificado inferior; el resto del total contaba con un posgrado, donde sólo el 7.9% tenía doctorado. Tiempo después, en el periodo de 1999-2008, quienes contaban exclusivamente con licenciatura representaban el 38%, mientras que los certificados de posgrado crecieron ampliamente, pues el 37% contaba con maestría y el restante 25% con doctorado. En 2012, concentrándonos en profesoras(es) de tiempo completo en las universidades públicas, aproximadamente el 30% presentaba un doctorado en las universidades públicas estatales, un crecimiento muy significativo.

Así se propagó el credencialismo dentro de las IES y en el mundo laboral, una exigencia de poseer certificados de maestría y doctorado para acceder a los mejores puestos. Las y los estudiantes empezaron a buscar la obtención de títulos profesionales ante la falta de oportunidades laborales decentes, la educación superior se presentó como un paso indispensable y, junto con ella, el título profesional se convirtió en la credencial para poder competir por los escasos trabajos en el mercado laboral o en el mercado académico. La educación superior y sus credenciales fueron introducidas a las generaciones jóvenes como la alternativa para no sumarse a las estadísticas de desempleo del país y, dentro de la comunidad académica, la forma de distinguirse de las y los demás, de tener el aclamado prestigio científico y no quedarse relegados (Suárez, 2013).

En gran medida, la educación en este nivel perdió su intención de pensar y construir en colectivo y para la sociedad, y perdió también su capacidad para favorecer la movilidad social. A partir de ello se plantean nuevos escenarios en la educación superior, concibiendo a la formación profesional como forma privilegiada que permite el acceso a las escasas oportunidades de trabajo, como un bien a comprar según su calificación basada en estándares internacionales y, para mantener esa excelencia y calidad, se apela a la producción y evaluación constante. Desde esta visión todo se resume a generar datos, generar capital humano, generar ganancias.

Al final, las partes más afectadas son la investigación científica, la educación, el pensamiento crítico, los procesos pedagógicos en los que se ven involucrados profesores, profesoras, estudiantes y ellas y ellos mismos como sujetos:

todos ellos —investigación científica, formación intelectual y pensamiento crítico— convertidos en una especie de lastre para la ‘modernidad y la competitividad’ de las universidades —en tanto ninguna contribuye a obtener el ISO 9000—, cuyo propósito fundamental es ahora ganar mercados, lo que según muchos nuevos funcionarios universitarios es lo único que puede dar viabilidad a la universidad pública del siglo XXI. (Ornelas, 2009, p. 101)

2.6 Retos y condiciones de la participación de las docentes-investigadoras en el SNI

Al hablar de universidades, de instituciones académicas, del conocimiento científico, tecnológico, de la razón y la intelectualidad, del ser académico y científico, nos adentramos a un espacio leído y construido como masculino. Un espacio del que las mujeres tuvimos que hacernos un hueco con luchas, exigencias, o simplemente tomando esos lugares que se nos niegan, que se nos han presentado ajenos a nosotras o que llegan a ser violentos para las mujeres, pero que son igualmente nuestros y hay que reclamarlos siempre que se pueda. No porque tengamos que hacer o aparecer en las mismas actividades que los hombres, ni tengamos que buscar ser iguales a ellos, pero sí porque hay que aspirar a ser libres de decidir lo que deseamos hacer o no hacer y no que sistemáticamente se nos nieguen posibilidades.

Entonces, en un espacio como el académico que está claramente masculinizado aún en años recientes, debemos mirar las mujeres, escuchar sus experiencias, sus sentires, sus malestares, sus aspiraciones. Concebirlas como sujetos que viven y encarnan las

opresiones de un sistema patriarcal y neoliberal, pero también como sujetos que resisten a esas condiciones, que crean y se encuentran entre sí a pesar de las circunstancias, y que tienen agencia -acción social- sobre sus realidades. Tenemos que hacer una revisión de las condiciones en las que realizan su trabajo pedagógico y de investigación y cruzarlo con las experiencias de las profesoras e investigadoras para saber cuáles son los retos que enfrentan y dónde están los fallos de un proyecto como el SNI que representan obstáculos para el desarrollo de las mujeres.

En el capítulo anterior hicimos un recuento rápido de la aparición de las mujeres en la matrícula de licenciatura y su aumento con el paso de los años. Con respecto a la matrícula de posgrado, que está más relacionada con la investigación, encontramos que las mujeres se han posicionado de manera importante a nivel de maestría, que según datos de la ANUIES (2003) entre 1970 y 1999 la matrícula pasó del 5.3% al 42.1% (Sánchez y Corona, 2008 en Golubov, 2015). No obstante, la participación de las mujeres en el doctorado disminuye considerablemente, como podemos ver con base en el ciclo 2006-2007 donde la matrícula femenina en maestría fue de 56,480 mujeres, en contraste de la del doctorado, que únicamente contaba con 6,371.

A esto hay que añadirle que, en general, las áreas del conocimiento en las que más se encuentran las mujeres son las humanidades, educación, ciencias sociales y administrativas y de la salud, mientras que las ciencias denominadas “exactas” o “duras” y las ingenierías cuentan con una mayoría masculina, esto claramente dictado por las características que, incorrectamente, se han asociado a cada género (mujeres cuidadoras, que escuchan, empáticas, que se guían más por los sentimientos y que procuran el bienestar de las personas, mientras que los hombres son racionales, lógicos, intelectuales, precisos, rigurosos, características asociadas a las ciencias exactas).

Mirando las cifras pareciera que hubo un avance gigantesco en cuanto a la eliminación de desigualdades entre hombres y mujeres, pero es una afirmación que puede hacerse de manera muy acotada, ya que no todas las mujeres que se matriculan se gradúan. Esto debido a razones de género como son el ser madres solteras, el ser requeridas para tareas domésticas o de cuidado, por múltiples violencias machistas, a lo que hay que sumar la raza, la clase y las discapacidades por decir algunas. De igual manera podemos apreciar que las mujeres que sí consiguen terminar sus estudios no necesariamente logran su ingreso al SNI o un trabajo con un salario adecuado. Incluso las mujeres pueden llegar a ganar menos en proporción a sus compañeros hombres que desempeñan una

labor similar, lo que se conoce como *techo de cristal*, lo que nos habla de que el hecho de que las mujeres hayan logrado su presencia en la educación superior no significa que reciben los mismos salarios, puestos, oportunidades y espacios de participación y decisión que los hombres, ni las libra de las prácticas de dominación, discriminación y violencia dirigidas hacia las mujeres, las cuales impactan en su bienestar físico y psicológico y también, claro, en sus estudios o trabajos.

Por su parte, los datos del SNI que presenta Rodríguez (2016), muestran que en 1984 había dentro del Sistema 1,143 hombres (81.9%) y 253 mujeres (18.1%) y, si bien esa diferencia abismal ha descendido significativamente, continúa presente, pues en 2016 la diferencia era de 28 puntos porcentuales. Aunado a esto, resulta decisiva la región geográfica en la que se localizan las investigadoras, ya que los datos de este mismo autor revelan que en 1991, en diez de los 32 estados de la República Mexicana se asentaba el 10% del total de las mujeres, mientras que en la Ciudad de México, Veracruz y Quintana Roo se concentraba aproximadamente un tercio de las investigadoras.

Doce años después, el panorama mejoró considerablemente, pues el porcentaje de investigadoras en todos los estados era mayor a 10%, al punto de que en 13 entidades alcanzaron el 20 y 30 por ciento (Rodríguez, 2016). Ya en 2016, todos los estados igualaron el 20%, y 25 de ellos incluso abarcaron el 30 y 40 por ciento, siendo la Ciudad de México y Quintana Roo quienes rebasaron esos porcentajes. Lo que también indica la persistente centralización de las políticas, programas y proyectos en materia educativa que ha generado claras disparidades entre las regiones del país, concentrando en las grandes urbes -en la capital, sobre todo- la producción de conocimiento científico y las mejores condiciones para desarrollarse como académicas.

Por último, otros datos a considerar son el nivel de reconocimiento que alcanzan las investigadoras del SNI, debido a que en el año 2014, el 58% de ellas se posicionaban en el nivel I; el 21% de estas apenas eran candidatas, el 15% tenían el nivel II y únicamente el 5% se posicionaba en el nivel III (García Batiz, 2015). Ahora bien, si queremos profundizar en el porqué de estas cifras debemos adentrarnos en los retos que enfrentan las mujeres que eligen una trayectoria profesional ligada a la academia y que se adscriben al SNI. Estos obstáculos durante la trayectoria profesional de una mujer básicamente provienen de la violencia estructural, aquella perpetuada a través de los sistemas sociales e instituciones, aunque también se añaden otras violencias que Johan Galtung (2016) define como violencia simbólica o cultural, que en este caso refuerza y

reproduce la desigualdad y violencia hacia las mujeres por medio de creencias, pensamientos, tradiciones y manifestaciones culturales, e incluso puede escalar a una violencia directa o física (que llega a ser la más visible, pero no por ello la única o más dañina), todas ellas impidiendo su libre desarrollo como docentes e investigadoras. Dentro de estos obstáculos o dificultades que enfrentan las mujeres académicas, García Batiz (2015) identifica cinco cruciales:

- *Dificultades para obtener un grado académico:* Como ya decíamos, las mujeres se encuentran con una serie de bloqueos durante su trayectoria escolar debido a los estereotipos y roles de género asignados; la maternidad, la crianza, cuidados y responsabilidades en el ámbito doméstico, así como la falta de esquemas institucionales que acompañen y apoyen a las mujeres para ingresar o continuar sus estudios. Esto imposibilita que las mujeres tengan un camino óptimo, que tengan que estudiar contra la voluntad de sus familiares, que batallen para manejar actividades del espacio privado junto con las obligaciones que exige la universidad y que muchas de ellas terminen abandonando las aulas, especialmente en los estudios de posgrado que representan un mayor esfuerzo en todo sentido.

- *Dificultades para publicar.* Todas las dificultades que enfrentan las mujeres están ligadas entre sí. En este caso, las investigadoras, al contar con responsabilidades familiares, realizan dobles o incluso triples jornadas de trabajo. Mientras que los docentes-investigadores pueden concentrarse y dedicar prácticamente todo su tiempo a la producción científica y el quehacer pedagógico, las mujeres tienen otras tantas tareas por cumplir más allá de sus trabajos, lo que reduce su capacidad de producción académica, pero sobre todo su tiempo y energía para pensar y crear. Muchas de ellas terminan por ponerle pausa a sus estudios o a su profesión por el desgaste que implican todas las exigencias y expectativas que se les imponen.

- *Dificultades para mejorar la presencia de las mujeres a través de cursos específicos de formación.* Dado que las docentes-investigadoras disponen de menos tiempo libre y menos libertad para desplazarse, la incidencia que puedan tener como protagonistas de proyectos, en la dirección de tesis de maestría y doctorado o su consideración para ostentar puestos importantes es menor. Para ser parte del SNI, permanecer en él y ser promocionada, este sistema agrega cada vez más requisitos y exigencias que en lugar de facilitar el progreso de las investigadoras, amplía la brecha de género y representa mayores obstáculos y retos para ellas como son:

- *Falta de transparencia en los criterios de evaluación.* Como también mencionaban Didou y Gérard (2010), los criterios de evaluación que plantean las comisiones dictaminadoras para cada área de investigación no son del todo claros, lo que da lugar a varias interpretaciones y genera incertidumbre en las investigadoras. Aunque tal vez un problema mayor sea que las evaluaciones no contemplan el contexto, las estructuras, es decir, un enfoque que tome en cuenta las categorías sexo, clase, raza, discapacidad, orientación sexual, entre otras, que atraviesan a las y los sujetos. En síntesis, los criterios de evaluación son verticales; no vienen de un acuerdo trabajado en conjunto con las investigadoras y los investigadores, no empatizan con sus sujetos y no han contemplado las desigualdades que atraviesan las mujeres, entorpeciendo su avance dentro del SNI, y más grave aún, entorpeciendo su bienestar.

- *Las mujeres son evaluadas por los hombres.* Las comisiones dictaminadoras del SNI estipulan que para ser miembro de éstas es forzoso pertenecer al nivel III, un requisito que de entrada rompe con la oportunidad de muchas mujeres de alcanzar ese punto. El nivel III del SNI es el menos concurrido en general, pero dentro de la porción que ostenta ese nivel de investigador nacional, en 2015 el 80% eran hombres y más de la mitad residían en la CDMX, especialmente hay una gran mayoría adscritos a la UNAM. Preocupa más mirar la distribución de los órganos de evaluación, pues la participación de las mujeres era tan sólo del 20% en términos generales, que en el área de conocimiento I (Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra) y la III (Medicina y Ciencias de la Salud) baja a un 14% y en el área VII (Ingeniería y Tecnología) se cae a un 7%. ¿Cómo navega una mujer en un sistema que está pensado desde ellos y para ellos?

Estos son sólo algunos de los obstáculos y violencias a las que se enfrentan las mujeres. Las estudiantes, docentes e investigadoras mexicanas, a pesar de haber conseguido consolidar la presencia femenina dentro de las universidades, no están siendo respaldadas por las instituciones ni las políticas públicas. Para Zubieta y Marrero (2005), las mujeres no cuentan con asociaciones feministas o con comunidades que las acompañen, que faciliten su quehacer pedagógico y de investigación ni su integración y articulación con otros gremios, y consideran necesario la ruptura de la escisión entre mujer y científica a partir de mecanismos que generen -o más bien posibiliten- vínculos entre las mismas mujeres, es decir, espacios donde puedan compartir sus dudas, malestares, en donde puedan combinar sus actividades personales con la docencia y la

investigación y a la par se tejan alternativas en conjunto para enfrentar situaciones problemáticas afines.

Estas autoras también mencionan que existen múltiples estudios que se han dedicado a desmitificar los estereotipos de género que suponen que la ausencia o baja proporción de mujeres en las ciencias naturales, la tecnología y las ingenierías se debe a una decisión personal, de no gustar por esos temas, cuando más bien se trata de obstáculos de tipo institucional y estructural, así como de limitantes culturales. La participación de la mujer en la ciencia, la tecnología y las ingenierías se volvió un tema más importante para los centros de producción de conocimiento a medida que se pensó en los beneficios que puede traer a la sociedad la inclusión de las investigadoras en esas áreas, mayormente pensando en el beneficio económico, lo cual sigue siendo una visión apegada a la teoría de capital humano y desde la rentabilidad que concibe a las y los sujetos como ganancias y como cuerpos que sólo sirven en cuanto generan para la productividad deseada.

Lo que el confinamiento evidenció sobre las condiciones de las docentes-investigadoras

El 2020 será catalogado como un año atípico del siglo XXI. A inicios del año en cuestión, se vivía lo que desde hace un tiempo había sido una constante, y a lo que Palomar (2020), en su conferencia *La academia desde casa. Ciencia, género y cuidados en el contexto del confinamiento por COVID19*, definiría como el clímax de la modernidad tardía y la globalización; un nivel de consumo alto y por lo tanto un nivel de producción acelerado, donde se genera más información que nunca, junto con una inmensa movilidad y comunicación entre los países, sin dejar de lado las grandes desigualdades, la pobreza, las migraciones y los problemas ambientales que presentan los países que entran en estas dinámicas neoliberales y globalizantes.

No obstante, la propagación del coronavirus a lo largo del mundo y las respectivas medidas para disminuir los contagios, principalmente el confinamiento, modificarían el panorama trastocando todos los ámbitos de la vida. En México, a mediados del mes de marzo, se incitó a la población a resguardarse en sus hogares, sin ser obligatorio o sancionable, aunque recalando que era la medida más efectiva para contener la pandemia. Este escenario significaba para la población el encierro en el espacio doméstico, evitando lo más posible transitar las calles, reduciendo la movilidad en los espacios públicos, lo que, siguiendo a Palomar, a quien citaremos a lo largo de este apartado por lo precisa que es su investigación, se presentaba como una experiencia

inédita por aparecer en un momento en que la sociedad se jactaba de contar con la mayor libertad de movimiento y de consumo hasta entonces vistos.

Asimismo, las condiciones que provocó el encierro revelaron o hicieron más perceptibles múltiples aspectos de la cultura, de la vida cotidiana y de nuestra construcción del mundo, de la realidad, que el ritmo de producción y consumo acelerados dejaban invisibles o quedaban opacados, sin tiempo para su apuntalamiento. A partir de aquí, surgieron múltiples preguntas y se hacen necesarias las reflexiones especialmente en torno al desdibujamiento del espacio doméstico/privado y el espacio público, los cambios que trajo el encierro a las actividades de ambos espacios y sus efectos a nivel subjetivo e intersubjetivo, es decir, tanto en las relaciones sociales como en los sujetos mismos. El género, que a lo largo de la pandemia ha intervenido fuertemente en las personas y sus actividades, merece una reflexión profunda, pues es un elemento de la estructura social que las y los sujetos apropian, expresan y reproducen en el ámbito privado y en las relaciones intersubjetivas, al mismo tiempo que resulta determinante en la salud, ya que produce la mayor desigualdad a comparación de otros factores (Palomar, 2020).

Para este trabajo nos interesa particularmente la experiencia de las y los docentes-investigadores en las condiciones de producción del conocimiento actuales, así como también los efectos de esta productividad a nivel subjetivo e intersubjetivo, por lo que no podemos ignorar la manera en la que el encierro trastocó el trabajo académico de estas y estos sujetos, sus subjetividades, sus relaciones y qué aspectos de las desigualdades que viven las mujeres académicas dejó entrever o se acentuaron en la emergencia sanitaria. A esto último merece la pena prestarle atención en este apartado que dedicamos a las mujeres docentes-investigadoras.

En primer lugar, hay que apuntar las alteraciones que, a raíz del confinamiento, vivieron los hogares de las clases medias donde encontramos al grueso de la comunidad docente y de investigación. Destaca pues, la resignificación de las actividades que se reservaban para el espacio privado tales como: la crianza, el ocio, la limpieza del hogar, el tiempo de cocinado, las relaciones íntimas, el cuidado de familiares, animales o plantas y la vivencia de las emociones, los sentimientos y los afectos. Una serie de actividades que se entremezclaron con lo que pertenecía al ámbito público, con el trabajo, las instituciones educativas, la vida social, entre muchas otras cosas y penetraron en los hogares gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. A través de las pantallas, de la realidad virtual que exige el confinamiento, se unifica el trabajo académico con la vida

privada, pues se continúa con las tareas ligadas al primero, pero también se expone el ámbito doméstico, la intimidad, las casas que habitamos, nuestra privacidad, incluso nuestras familias o parejas, con otras personas con las que probablemente en un contexto de “normalidad” no compartiríamos.

A eso hay que sumarle dos puntos importantes. El primero nos habla de una especie de retroceso en la presencia de las mujeres en el espacio público, esto en el sentido de que pasaron muchos años para que las mujeres pudieran transitar y aparecer de forma más o menos libre en el ámbito público y esto se ha revertido con la pandemia, pues han sido ellas quienes han permanecido en los hogares en una proporción mayor por sobre los hombres; en un segundo lugar, es importante mencionar cómo estas actividades que mencionamos que son propias del ámbito privado, pasaron por defecto a ser obligación de las mujeres por la asociación que históricamente se ha hecho de ellas como pertenecientes al hogar, al cuidado de éste, al cuidado de otras personas y la crianza.

Desde hace varios años atrás las mujeres vienen reclamando la remuneración del trabajo doméstico que no es considerado un trabajo, sino un rol asignado a las mujeres, un deber, o incluso un acto de amor. Sin embargo, el confinamiento dejó claro que el trabajo doméstico es indispensable para la vida diaria, un trabajo que implica mucho tiempo y energía y el cual en muchas familias de clase media era sostenido por la contratación de trabajadoras del hogar. Ahora que la limpieza y mantenimiento del hogar exigen llevarse a cabo por las y los miembros de las familias, inevitablemente surgen discusiones sobre la distribución de esas tareas. Muchos hombres comenzaron a involucrarse, ya sea por convicción o por obligación, pero sin duda en la mayoría de los casos fueron las mujeres las que terminaron por absorber el trabajo doméstico y son también ellas quienes reciben señalamientos o quejas si no hay un buen funcionamiento de las dinámicas del hogar. Todo esto recorta el tiempo para realizar sus actividades de investigación, de preparación de clases, de revisión de textos, su energía para crear, imaginar, pensar y claro, reduce o anula el tiempo y espacio para cuidarse a ellas mismas. Continuando con el texto de Palomar (2020), esta autora apunta que:

Al desempeño de las mujeres como madres, esposas o encargadas del hogar, se fueron sumando los papeles de maestras, de trabajadoras y vigilantes de la salud, así como las más frecuentes discusiones por la distribución equitativa de las tareas para salvar algo de tiempo para sí mismas.

Dicha autora agregaría que es crucial recordar que la experiencia del encierro para las mujeres académicas -y todas las mujeres- además de conformarse por la complejidad de las relaciones en el hogar, las actividades domésticas o incluso la violencia intrafamiliar o la violencia hacia las mujeres en general, se le suma la situación de pandemia que vivimos como sociedad; la angustia, el estrés y temor por contraer la enfermedad, el ser bombardeadas por noticias e información sobre la propagación del virus, sobre la gravedad del problema, la falta de claridad en el manejo de la salud pública, todo eso sumado a que la economía se encuentra en un momento complicado y que mundialmente hay una serie de problemáticas sociales que atender (pobreza, falta de acceso a los servicios básicos, discriminación, feminicidios, etc.) y que por más que se quiera, no pueden ponerse en pausa.

Ante este escenario, pocos han sido los comunicados y acciones por parte del gobierno, de las instituciones educativas, del SNI para posicionarse en torno a las desigualdades que viven las mujeres desde siempre y que se intensificaron con el encierro. No existen suficientes políticas que atiendan las necesidades de las mujeres o que al menos se enfoquen en reducir la violencia ejercida hacia ellas. Ejemplo de ello es la gestión del gobierno actual, que ha eliminado el presupuesto federal para las alertas de género en estados del país donde se presentan más feminicidios y bajo la bandera de la austeridad, se cortó el financiamiento para las guarderías y los albergues para mujeres víctimas de violencia. Esta reducción de apoyos terminó agravando el problema, pues la educación y el cuidado de infantes sigue siendo un trabajo no remunerado para las mujeres, que recae forzosamente en ellas, lo que refuerza los roles de género, pero, sobre todo, limita su libertad y su inserción en el mercado laboral.

Las instituciones educativas de nivel superior, así como el SNI, tampoco han salido a pronunciarse u ofrecer ningún tipo de apoyo para las docentes e investigadoras. Si bien universidades como la UNAM desde hace unos pocos años han empezado a verse prácticamente obligadas a responder con la creación de políticas, protocolos, instancias y materias de género ante los niveles aberrantes de discriminación, maltrato, acoso, feminicidios y un sinnúmero de violencias hacia las mujeres, no han indagado a fondo en las experiencias de esta parte de su comunidad. No las han escuchado y, por lo tanto, no han comprendido lo que viven, lo que significa ser mujer y ser académica, lo que los vuelve incapaces de plantear alternativas para aminorar las desigualdades que se viven en la pandemia o tan siquiera amortiguarlas, y mucho menos han sido efectivos para revertir la

situación que viven las docentes e investigadoras que les impide estar en igualdad de condiciones con sus pares varones.

Capítulo 3: *Configuración de subjetividades en las universidades*

3.2 Un recorrido por la subjetividad e intersubjetividad

Después de haber indagado en las condiciones de producción de conocimiento del SNI es momento de profundizar en la categoría de subjetividad que ayudará a complejizar las relaciones de las y los sujetos con las condiciones de trabajo en las que se sitúan, complejizar las relaciones de producción y también introducir los procesos de significación de las y los sujetos. Entendiendo que las condiciones de producción de conocimiento de las universidades y el SNI que ya revisamos, si bien son esenciales para la configuración de las y los sujetos, no son completamente determinantes. Me gustaría hablar sí de las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización, ya que necesitamos tener una conciencia histórica de nuestra circunstancia actual, además de que debemos revisar cómo se construye la realidad que habitamos, pero también, y con especial énfasis, me gustaría desentrañar los significados que le otorgan las y los sujetos a sus realidades, pues desde este lugar haré mi aproximación metodológica a las narraciones de docentes-investigadores(as) que me permitirán conocer esas complejas relaciones sociales, lo subjetivo e intersubjetivo, situado en estas condiciones históricas específicas.

Para ello, es pertinente desarrollar una serie de preguntas y reflexiones acerca de lo que se ha entendido por subjetividad, una categoría que no cabe en una definición acotada y se abre a los cuestionamientos, a lo inacabado, a lo que hay que seguir pensando y repensando. De este modo, será importante consultar ¿cómo han indagado diversos autores la subjetividad?; ¿cómo se comprende a través de esta categoría a las y los sujetos y las realidades que habitan?; ¿qué se ha dicho sobre la subjetividad y la intersubjetividad?; ¿por qué interesa tanto el sujeto para aproximarnos a una problemática?, y a partir de estas preguntas y otras tantas que vayan saliendo, abrir la discusión, abrir el diálogo que nos acerque al objetivo de este trabajo, pero sobre todo que nos acerque a esas y esos sujetos que tanto interesa conocer.

El presente trabajo se fundamenta, entonces, en supuestos de la psicología social y de la psicología colectiva, especialmente en la subjetividad y la intersubjetividad, dos conceptos que continúan en construcción multidisciplinaria y que ayudan a acercarnos a la conformación de las y los sujetos desde el horizonte histórico social, así como desde las interpretaciones que hacen las y los humanos de sus realidades. La intención es partir del

sujeto, de las subjetividades como aspecto constitutivo de todo actor social, los cuales, a través de una intersubjetividad, asignan sentidos y significados, interpretaciones de la realidad, y que conforme a esas formas de significación podamos conocer cómo se expresan, cómo se configuran y cómo entienden el mundo ciertas personas en un contexto específico. Se incluye también, como ya mencionamos, la historicidad, esto quiere decir, la relación de los sujetos con el mundo social y que los ubica en un momento específico, pues las y los humanos encuentran modos de sentir y pensar particulares según la época, su origen, la cultura. Por ello se puede decir que la subjetividad -que para algunas corrientes tradicionales es meramente individual-, en realidad se construye socialmente.

Esto nos sirve para dejar en claro que en este trabajo no apelamos a una subjetividad individual, sino más bien a que existe una articulación o una dialéctica entre lo interno y lo externo, lo que supone que los significados se construyen en lo colectivo, son pautados por la realidad social compartida, pero también son interpretados por las y los sujetos y sus experiencias propias, siempre a través de un *alter* o una mediación intersubjetiva. La subjetividad debe entenderse pues, como una identidad narrativa, una expresión hacia el exterior porque ésta no aparece ni se hace en la interioridad, sino que existe hasta que la narramos, y todos esos pensamientos, expresiones, estilos son intersubjetivos en la medida que son simbólicos, que vienen de la realidad social. Desde esta perspectiva, la sociedad no es el conjunto de pensamientos de muchas individualidades, sino algo más complejo y más que la suma de sus individuos. Por ende, las condiciones actuales de producción de conocimiento en las universidades y el SNI son digeridas por cada sujeto de maneras particulares, pero siempre hay un sentido en común en esas experiencias, siempre los significados son entendidos desde la realidad social compartida y esas narraciones tienen mucho que decir sobre cómo se está entendiendo la educación hoy en día, sobre qué exige de las y los sujetos y en dónde los posiciona. Y, sobre todo, es importante lo que dicen ellas y ellos sobre cómo lo viven.

Así pues, cabe recalcar que, si bien versaremos principalmente en la subjetividad por permitirnos justamente indagar en las narraciones, ésta va acompañada en todo momento de la intersubjetividad, de una conciencia de participación común del mundo y de elementos simbólicamente compartidos entre las personas, y no se entiende una sin la otra. Como mencionara Gadamer (1998), “detrás del concepto de intersubjetividad se encuentra inequívocamente el de subjetividad”, y agregaría que sólo es comprensible

hablar de intersubjetividad si previamente se trabaja con la subjetividad y el sujeto. Así que, para entender esos significados intersubjetivos, trataré el concepto de subjetividad que acompañará a toda la investigación, y a la par, iré introduciendo el concepto de intersubjetividad que, reitero, está forzosamente incluido en el análisis de lo subjetivo. A continuación, entraremos de lleno en la subjetividad con tres grandes autores que seguiremos a partir de este momento: Foucault, Bourdieu y Zemelman.

Foucault y la historia de los modos de subjetivación

Aunque la discusión acerca del sujeto y de la subjetividad es un problema teórico y epistemológico con una larga historia que, como vimos, interesó a varios filósofos o autores desde una corriente filosófica, con el tiempo se convirtió en una cuestión esencial también para el análisis social. Conforme a ello, la aparición del pensamiento de Michel Foucault tuvo una gran influencia sobre las investigaciones sociales que se interesaron por la subjetividad, al introducir una teoría que se deslindaba por completo de la concepción tradicional del sujeto, una que comprende a las y los sujetos como individuos que poseen una conciencia, una entidad autónoma y estable, y que son, por sí mismos, el origen de la acción y el sentido (Hall, 1997 en Aquino, 2013). Esta teoría tradicional terminaría por verse fuertemente criticada en las décadas de los sesenta y setenta con la “muerte del sujeto”, que produjo el agotamiento de la formulación encantada del sujeto y de la subjetivación (Aquino, 2013), y dio paso a la dominación, a las relaciones de poder, como los mecanismos que encauzan a las subjetividades.

Foucault estudió cómo los discursos conforman a las y los sujetos en dos sentidos: por una parte, como sujetos que personifican las formas particulares de conocimiento que se generan a través del discurso, y por otra, como lugares para el sujeto (posiciones subjetivas) (Aquino, 2013). Conforme a estas ideas, el sujeto es producido “como un efecto” por medio del discurso, pero también dentro de él, en el interior de formas discursivas particulares e históricamente situadas, por lo cual, puede decirse que las personas llegan a ser sujetos de un discurso particular y con ello, cargan el conocimiento y el poder vinculados a éste (Hall, 1997 en Aquino, 2013).

Por lo tanto, Foucault tomó una orientación diferente a la noción emancipatoria de la subjetivación mediante un proceso individualizante de sometimiento y adoptó, en cambio, un proyecto basado en el sujeto y su configuración a través de las relaciones de poder y el poder disciplinario (la gubernamentalidad), un conjunto de mecanismos, instrumentos,

aparatos y dispositivos que fabrican individuos (Foucault, 2002). Para el filósofo, historiador y psicólogo francés, la subjetividad es, pues, constituida a partir de los mecanismos de normalización en el individuo, de lo que el llamaría “los medios del buen encauzamiento”, los cuales se encargan de enderezar conductas, de separar, analizar y diferenciar. Este poder disciplinario “encauza” masas en individualidades. La disciplina, que es un saber, se vuelve parte del cuerpo y a la vez, el cuerpo también es disciplinado, de modo que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen una subjetividad en concordancia con las condiciones económicas y sociales existentes (Foucault, 2002).

Por su parte, en *El sujeto y el poder* (2007), Foucault daría cuenta que su trabajo no tenía como eje principal el poder, sino, más bien, al sujeto, a los distintos modos de subjetivación de los individuos en nuestra cultura. De ese modo, lo que había trazado a lo largo de sus investigaciones en realidad tenía que ver con los procesos de objetivación, distinguiendo entre tres modos que transforman a los humanos en sujetos; en principio estudió los modos de investigación que caracterizan a los sujetos según la disciplina desde la cual se mira. Desde un análisis económico y de la riqueza, por ejemplo, estaría la objetivación del sujeto productivo, de cómo se configura a través del trabajo y lo que produce. Luego está la objetivación del sujeto en lo que denomina como "prácticas divisorias", esto quiere decir que el sujeto se conoce y define a partir de un proceso de diferenciación con respecto a las y los otros, lo que hace que se divida internamente o se divida de los otros (el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los "buenos muchachos"). Finalmente, el último modo de objetivación en el que se enfocó fue aquel en el que las personas se convierten a sí mismos o a sí mismas en sujetos, lo cual profundizaría en una segunda parte de su trabajo.

Foucault (2007), dentro de su análisis, da cuenta de que el sujeto humano está inmerso tanto en relaciones de producción y de significación como en relaciones de poder de gran complejidad, que para entenderlas hay que hacer uso de múltiples disciplinas. Sin embargo, como ya apuntamos, en su investigación termina por resaltar la importancia del sujeto más allá del poder, pues al indagar en las relaciones de producción, de significación y de poder, en realidad está indagando sobre el sujeto y da pautas sobre cómo acercarnos metodológicamente a los modos que configuran a las y los sujetos, así como a las relaciones de poder que están implicadas. Analizar cómo se desenvuelven estas formas de poder nos ayuda a comprender cómo los individuos se vuelven sujetos, lo

que según Foucault tiene dos significados; sujeto entendido como quien está sometido a otro a través del control y la dependencia; y sujeto que se aferra a su propia identidad por medio de la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Sin embargo, los dos significados terminan por mostrar una forma de poder que subyuga y somete.

Lo que buscaba Foucault interesándose por el estudio de la gubernamentalidad tenía dos propósitos: en principio, hacer una crítica necesaria de las concepciones tradicionales de poder, pues le resultaba importante señalar que no hay un sistema único que posee el poder y es el centro a través del cual se distribuye, y que contiene una dinámica interna que le hace expandirse, sino que es a través del dominio de múltiples relaciones estratégicas que se concentran en el comportamiento de las y los otros que se ejerce el poder, empleando, según los marcos institucionales, grupos sociales y períodos históricos en los que se desarrollan los sujetos, diversos procedimientos y técnicas (Foucault, 1997). En resumen, el poder no reside en una persona o institución, no es una propiedad, sino que es una estrategia que se ejerce.

Dentro de ello, destaca la importancia de analizar los vínculos entre racionalización y poder, lo que implica analizar racionalidades específicas en ciertos ámbitos concretos, tomando como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder. Para Foucault (2007), las instituciones deben analizarse desde las relaciones de poder y nunca a la inversa, pero no hay que quedarse ahí, pues el punto clave de estas relaciones debe buscarse siempre fuera y no dentro de las instituciones, para evitar entender “el poder desde el poder”.

Es así como apela a investigar desde las resistencias, desde aquellos lugares en que se busca disociar esas relaciones de poder. Es importante resaltar que las luchas y las resistencias de las que habla Foucault en *El sujeto y el poder* implican más que arremeter contra una institución de poder, una élite, un grupo o clase específicos, pues lo que buscan verdaderamente es atacar una forma de poder: “Lo que se cuestiona es el modo como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder”, el *régime du savoir*, es decir, el régimen del saber. De modo que no se critica por ejemplo a las universidades o centros de investigación como tal, o no se apela necesariamente a su desaparición, sino más bien al poder que ejercen o pueden llegar a ejercer sobre sus sujetos.

Son luchas que cuestionan el estatus del individuo; por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales.

Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo. Son, también, luchas que se levantan contra los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación, que van contra los privilegios del saber y contra el “gobierno de la individualización” (Foucault, 2007). Son relevantes pues son luchas que se preguntan *¿quiénes somos?* y, en la medida que se oponen a la violencia estatal económica e ideológica que borra a los sujetos, también cuestionan a las formas que intentan determinar lo que somos o debemos ser. Formas de poder que tienen incidencia en la vida cotidiana y hacen que se clasifique a los individuos en categorías, que se reconozcan sólo desde su individualidad y les instruyen una ley de verdad que deben reconocer ellas y ellos mismos, pero que los otros y las otras también deben reconocer en ellos.

En este sentido, Foucault (2007) hace referencia a tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen; y las que atacan todo lo que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión). Esta última es la que hoy en día más resuena y más preocupa, aunque sigan existiendo las otras formas de dominación y se acompañen las luchas entre sí.

Por último, toca explorar lo que trabajó Foucault en un segundo momento y que mencionamos al principio, con respecto al último modo de objetivación en el que indagó, después de haber explorado cómo se objetivan los sujetos según la disciplina que se emplea y las divisiones sociales que se crean con las enfermedades mentales y con el concepto de normalidad. Decidió ocupar ese recorrido previo junto con dos ejes que ya hemos discutido aquí, sobre la incidencia de las prácticas discursivas y las formas de gubernamentalidad o de poder en la configuración de sujetos, para construir una especie de proyecto de “historia de la subjetividad” que indagara en cómo los sujetos, en diferentes momentos y contextos como objetos de conocimiento posible y deseable, adoptan la conciencia de sí mismos y la experiencia de uno mismo, de cuidarse a sí, y mediante qué esquemas generan esa experiencia (Foucault, 1997). Para ello, empleó lo que denominó como las “técnicas del yo”, una serie de procedimientos a los que, dependiendo de la época, son sometidos las y los individuos para conformar o modificar sus identidades con base en determinados objetivos.

Surgían preguntas por abordar en torno a “¿qué hacer de sí mismo?; y ¿cómo ‘gobernarse’ ejerciendo acciones en las que uno mismo es el objetivo de las acciones, el dominio a que se aplican, el instrumento de que se sirven y el sujeto que actúa?” (Aquino, 2013). Por lo tanto, puede decirse que el eje de análisis que utilizó Foucault (1997) trataba sobre el “conocimiento de sí mismo” en relación con el cuidado de uno mismo, el cual es una experiencia y a la vez una técnica que genera y altera esa experiencia. Este pensamiento significó un hito para las investigaciones referentes a la gubernamentalidad, pues incitó a una aproximación diferente con respecto a la sujeción y propició que el cuerpo fuera primordial para muchas teorías (Aquino, 2013).

Aunque no ahondaremos tan detalladamente en las relaciones de poder y en todo el pensamiento de Michel Foucault que es muy vasto, lo anterior nos sirve en muchos sentidos, tanto por las preguntas que planteaba acerca de las y los sujetos, como para mirarles desde varios horizontes, desde todas esas relaciones complejas en las que están inmersos y que repercuten en ellas y ellos, y las formas en que un sujeto llega a ser sujeto. De igual manera, interesa muchísimo el pensamiento de Foucault para los fines de esta investigación al hablar del poder en el conocimiento, del “régimen del conocimiento”, de cómo las condiciones en que se produce y difunde el conocimiento o el saber, moldean las subjetividades a través de los discursos, y priorizan el individualismo por sobre la colectividad.

El habitus de Bourdieu

Dentro de la sociología, Bourdieu se unió a los diálogos y estudios sobre los sujetos, y aunque no habló específicamente de la subjetividad, sus planteamientos nutrieron el debate y el horizonte de comprensión sobre el sujeto como generador de significados dentro de estructuras sociales que inciden en las prácticas de las y los sujetos. Además, la perspectiva del sociólogo francés puede proveernos de muchas pistas al inmiscuirse en el ámbito universitario, un lugar que entiende está en constantes disputas de poderes como son el poder académico y el prestigio científico o intelectual.

Como ya dijimos, Bourdieu no ahondó en la subjetividad como tal, pero sí en la producción de sentido en las prácticas sociales. El sociólogo francés entiende que las acciones particulares que realizan las personas no son propias de quien las realiza, sino que responden a un sistema de relaciones, de un *campo* del cual son parte. Por lo tanto, las actitudes, opiniones, aspiraciones y el sentido que le otorgan los sujetos a la realidad

no son producto de su experiencia individual en el mundo o de su autonomía, pues provienen de las estructuras que, a través de una mediación, son apropiadas por los individuos.

Aquí introduce el concepto de *habitus*, un sistema que dirige las acciones de las y los individuos y les da sentido en función de las estructuras en la que se desenvuelven. El *habitus* provoca diferencias que estipulan lo que es “bueno” y lo que es “malo”, es decir, estipulan los valores con base en el contexto de cada sujeto, por lo que no siempre son los mismos para todas las personas. “Los *habitus* se diferencian; pero asimismo son diferenciadores” (Bourdieu, 1997), en palabras de Bourdieu:

Una de las funciones de la noción de *habitus* estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes. El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. (Bourdieu, 1997, p. 19)

Sin embargo, su teoría se inscribía en una filosofía de la acción que se basa de igual manera en las potencialidades que residen en los cuerpos de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que accionan, pero sobre todo en su relación. Los conceptos a los que recurre son el ya mencionado *habitus*, pero también el de *campo* y *capital*. A grandes rasgos, el *campo* para Bourdieu es una apuesta contra una concepción del mundo *sustancialista*, pues al ser una noción que hace referencia al espacio implica un pensamiento relacional del mundo social donde no hay cabida para las dicotomías, sino, en cambio, hay múltiples elementos que se relacionan entre sí y existen en la diferencia conforme a lo que él denomina *posiciones relativas* en este espacio de relaciones (Bourdieu, 1997). De manera que Bourdieu entiende el espacio social global como un campo determinado por la existencia de un capital común donde hay fuerzas que influyen en los agentes que residen en él, pero también como un campo de luchas en el que esos agentes entran en conflicto y se confrontan entre sí con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura de las relaciones de este campo de fuerzas, pudiendo conservar o transformar su estructura (Bourdieu, 1997).

Por ende, trabajar bajo la noción de campo significa pensar en términos de relaciones objetivas entre sujetos donde confluyen diversas fuerzas y, dado que cada campo

contiene un capital simbólico, se hace necesario definir lo que es *capital* para el autor. Los capitales permiten tener agencia y dirección en los campos, de manera que los sujetos juegan en función de los capitales que poseen, los cuales en su mayoría son heredados de la familia y los grupos primarios. Los sujetos ocupan una posición diferenciada y jerárquica en estos campos conforme al capital que ostentan y se da una disputa por conservar o modificar la forma de capital específica del campo. Al final, se materializan en *habitus*, en prácticas que tienen una carga simbólica y cada campo exige capitales específicos. Bourdieu (1997) distingue así distintos tipos de capital: el capital económico (recursos financieros), el capital social (en cuanto a la gestión de los recursos según los colectivos de pertenencia, como la familia), el capital cultural (el conocimiento, la educación y los hábitos adquiridos mediante la socialización), y el capital simbólico (relacionado con las percepciones y juicios sobre las personas con base en los valores sociales).

En esta teoría es fundamental la relación entre *habitus*, *campo* y *capital*, ya que son categorías necesarias entre sí, en especial una relación dialéctica entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*) (Bourdieu, 1997). Para Bourdieu no tiene sentido la dicotomía objetivo-subjetivo porque el sujeto no se enfrenta a una objetividad, y decide, en cambio, concentrarse en su noción de *habitus*, la cual incide en los sujetos de manera que:

Los «sujetos» son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada. (Bourdieu, 1997, p. 40)

Por lo tanto, podemos notar ciertas coincidencias entre la noción de *habitus* con la categoría de subjetividad, en el sentido que el *habitus* conforma a las y los sujetos y orienta sus acciones, pensamientos, sentimientos en un momento y contextos específicos. A pesar de que Bourdieu no trabajara en términos de subjetividad y ahondara poco en lo que hacen los sujetos para configurarse como tal, generó un pensamiento importante desde lo simbólico en el proceso subjetivo, desde las estructuras que influyen en la conformación de las y los individuos, pero aportando una multidimensionalidad de la

categoría de subjetividad donde lo social no es determinado de manera mecánica por las relaciones económicas de producción. Así también, las categorías de campo y capital nos acercan al pensamiento de Foucault en cuanto a las relaciones de poder y los discursos que van configurando a los sujetos, restringiendo sus potencialidades. Más adelante retomaremos su teoría para hablar de nuestros sujetos a indagar: las y los académicos.

La subjetividad desde el pensamiento de Zemelman

Volteando a ver el pensamiento desde otras latitudes, acercándonos más a una epistemología latinoamericana sobre la realidad social, el sujeto y el conocimiento encontramos a Hugo Zemelman (1997), quien se consolidó como uno de los sociólogos más influyentes en América Latina. Conforme a su pensamiento, la realidad se concibe como un espacio dinámico, un espacio de despliegues en los que puede actuar el sujeto y, por ende, los sujetos no están completamente supeditados a las estructuras sociales, sino que existe una dialéctica entre lo subjetivo, propio del individuo, y lo objetivo, aquello exterior que conforma a la realidad. De manera que hay que entender su teoría no desde una dualidad individuo-sociedad, pues hay una complejidad que hace que las y los sujetos, mediante la experiencia social, configuren su subjetividad, mientras la sociedad se construye por medio de la capacidad de esas y esos sujetos para interactuar e incidir en la sociedad.

Este sociólogo chileno diría que la discusión en torno a la subjetividad social precisa, antes de cualquier teorización, conocer qué significa como campo problemático, labor compleja, ya que necesita del diálogo entre varias disciplinas de las ciencias sociales y agregaría que:

La subjetividad no es sólo un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además, constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad social. Implica un concepto de lo social a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que, en última instancia, consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales. (Zemelman, 1997, p. 21)

Es importante destacar esta cita porque está colocando a la subjetividad (e intersubjetividad) como un horizonte específico de conocimiento a partir del cual podemos

aproximarnos a la realidad social, no es sólo una categoría más a problematizar y de la cual disponer como herramienta para elaborar pensamiento, sino que es en sí una forma de comprender a la realidad, y en esta tesis hacemos un esfuerzo por entender a los sujetos académicos de un proyecto en concreto como el SNI a través de las categorías de subjetividad e intersubjetividad, desde aquí entendemos a la realidad social y tratamos de interpretarla.

Las primeras aclaraciones que hace Zemelman (2010) para entender la subjetividad y su teoría en general, son en cuanto a la necesidad de someterse a un ejercicio de comprensión que contemple la capacidad de construcción en toda su complejidad; esto quiere decir que hay que revisar qué significa construir, en cuanto a capacidad de los sujetos y a su vez comprender el significado social de lo que representa lo construido. Ninguna estructura social, ya sea económica, política, cultural existe sin la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en tiempo y espacio, de modo que los procesos deben ser entendidos como construcciones que son pautadas por la capacidad de despliegue de los sujetos, quienes generan numerosas relaciones recíprocas y heterogéneas con las y los otros con base en su contexto histórico particular. Estas relaciones son particularmente relevantes en la medida en que conforman el espacio que delimita a los sujetos en su movimiento y ocasiona que haya una necesidad de pertenencias colectivas, lo que desemboca en la configuración de una *subjetividad social* o intersubjetividad, en otros términos.

Para este autor la realidad es movimiento constante que no cesa ni sigue siempre las mismas dinámicas, puesto que se abre en todo momento hacia múltiples posibilidades de desenvolvimiento. Es a esta dimensión a la que Zemelman denomina “opciones de construcción social” (1997), que conlleva un análisis relacionado con la praxis en todas sus manifestaciones individuales y organizadas junto con la capacidad para construir proyectos, y surge de la necesidad de no quedarse únicamente con esa voluntad o proyecto de construir. De modo que:

el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentidos; esto es, pasa de la pura potencialidad propia de la primera dimensión en la que se contienen múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido. (2010, p. 359)

Sin embargo, ese momento en el que se concretiza una de las alternativas posibles de la potencialidad del sujeto puede verse atado a factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, etcétera) que trastocan su dinámica interna. Hegemonías o determinadas interpretaciones de la realidad, como describe Zemelman (2010), pueden imponer un deseo de futuro y encaminar las potencialidades del sujeto hacia rumbos concretos, de modo que el proceso de configuración de la subjetividad, que es propio del sujeto movilizado, puede ceder ante otros mecanismos que le modifiquen. Así, la subjetividad quedará en función de lo que pretenda hacer con el sujeto un agente externo; su proceso de conformación y transformación depende de la elaboración de un proyecto que es impuesto y donde no hay cabida para reconocer otras opciones y vislumbrar su viabilidad.

Esto sucede en la actualidad con las sociedades sometidas a relaciones de dominación resultado de la división del trabajo, donde las potencialidades de las y los sujetos parecen estar agotadas por desarrollarse en un contexto donde se prioriza la “dimensión política unilateral” y no la activación o estimulación en el sujeto constructor de historia y transformador de la realidad social, a “su capacidad integrada para forjar proyectos de vida en los que la política devenga en historia hecha conciencia y presente” (Zemelman, 2012, p. 238).

Con todo esto no hay que pensar en determinismos o que el sujeto deviene siempre en una subjetividad preestablecida, pues como el sujeto debe ser colocado en un momento histórico específico, para Zemelman (2010) es importante pensar en una *subjetividad constituyente*, una en donde el sujeto es siempre un campo problemático más que un objeto acabado y completamente definido. Hay que ser sensibles a la complejidad de sus procesos constitutivos en la realidad. Lo anterior implica un análisis que tome en cuenta las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal, estudiar los mecanismos de esta subjetividad constituyente y, a la par, determinar los alcances que posee. Exige saber diferenciar entre producto histórico y producente de nuevas realidades, pero también introducir una categoría de subjetividad social constituyente como la capacidad para construir sentidos.

Frente a ello, Zemelman (2012) se interesa en la conformación de los sujetos políticos de cambio social que sería una parte sustancial del trabajo del sociólogo chileno, retomando dimensiones constituyentes de los sujetos políticos como son: la historicidad, la experiencia, la identidad, el proyecto y la utopía. A través de esos conceptos recupera a la

subjetividad desde su capacidad para incidir sobre la realidad en un campo de lo político, pues los sujetos pueden asirse de la historia para generar un proyecto de futuro. En ese sentido, los seres humanos sí están determinados por las relaciones de producción, pero son también conciencia, una que ocasiona que el sujeto actúe en momentos concretos del devenir histórico y esa misma conciencia abre las ventanas de un ser social y sus horizontes de acciones posibles que hacen que el hombre histórico se convierta en sujeto:

La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto. Pero esta lógica de la conciencia no opera fluidamente, pues la ampliación de la subjetividad tropieza con obstáculos provenientes de la estructura social que impiden que la conciencia transforme al hombre histórico-social en sujeto; de ahí que la historia tienda a devenir en voluntad de acción pero identificada con el poder dominante. (2012, p.239)

El trabajo, por tanto, que funge como un lugar para que los sujetos ingresen al sistema de producción, no borra la complejidad de las relaciones sociales humanas, ya que no se puede pretender agotar la comprensión del hombre acotándola exclusivamente a las determinantes estructurales (Zemelman, 2012). En síntesis, Zemelman procura resolver el dilema entre el sujeto determinado por las estructuras sociales e históricas y el proceso por el cual se llega a ser individuo aun en esas condiciones, o la dualidad individuo-sociedad, por medio de una dialéctica que rescate y presente puntos de encuentro entre el sujeto que individualiza su experiencia social y la sociedad conformada por sujetos que tienen agencia sobre la realidad, así como también de los significados que construyen los sujetos. Es una apuesta por una dialéctica que devenga en realidades incluyentes y un esfuerzo que amerita reflexionar sobre “la historicidad de lo individual” y “la subjetividad de la historia” entendida desde la integración de lo social total (Zemelman, 2012).

Como la realidad es construcción de significados y sentidos, se da un *estar-siendo* del sujeto que necesita de relaciones con otros y otras. La dificultad aquí radica en elaborar un concepto de subjetividad constituyente que no se reduzca a las variables psicológicas o la subjetividad “individual”, ni que se entienda como procesos macrohistóricos determinantes o simples condiciones externas. Hay que comprender a la subjetividad como un campo siempre problemático, a los sujetos como seres inacabados que tienen potencialidades y analizar éstas tanto desde la dimensión de lo que pueden llegar a

producir, como en una dimensión macrosocial de lo que históricamente han producido. De manera que se requiere un ejercicio de análisis exhaustivo sobre los mecanismos que constituyen a la subjetividad pensando sus límites para transgredirlos, evitando caracterizarla a partir de una serie de conductas o tipologías de la conducta (Zemelman, 2010). Así también, hay que recordar que las estructuras de dicha realidad sociohistórica construyen significados diferentes para los sujetos según su contexto, ya que pueden representar espacios concretos para los despliegues de unos(as) sujetos, mientras que para otros y otras no y, por tanto, no cargan el mismo sentido siempre.

Llegado a este punto podemos constatar que es una idea de subjetividad que realmente se complejiza y que además nos presenta alternativas desde los sujetos para hacerle frente a las estructuras sociales dominantes o para pensar en *otras* subjetividades. En este sentido, Zemelman concordaría con Foucault y con Bourdieu en múltiples sentidos. Con el primero en que los sujetos son encauzados por determinados discursos y relaciones de poder que intentan, mediante diversos aparatos, normalizar al sujeto o imponer un proyecto en específico, pero ambos mostrando una parte política de los sujetos que les devuelve la capacidad de accionar sobre su contexto, constatando sobre las luchas que pueden contraponerse a estos mecanismos de dominación. Con Bourdieu, ambos se manejan en términos de potencialidades de los sujetos, de los sentidos que construyen en colectivo que también les orientan en su construcción individual y en rechazar en todo momento la dualidad individuo-sociedad, por comprender que se precisa una dialéctica entre ambas dimensiones y que esa interacción es más importante que cada una de las partes. Todo esto abona a nuestro recorrido por la subjetividad, nutre el diálogo entre diversas disciplinas y pensamientos alrededor de esta categoría y nos permite continuar reflexionando sobre la configuración de los sujetos.

3.3 Producción de subjetividades en el pensamiento neoliberal

Lo mejor es la creación, la invención de nuevos Universos de referencia; lo peor, la masmediatización embrutecedora a la que millones de individuos están hoy condenados.

(Guattari, 1996, p. 16)

El estudio de las subjetividades y la configuración de los sujetos llevó a que diversas y diversos autores se interesaran por la producción de subjetividades en múltiples contextos. Como vimos con Foucault, Bourdieu y Zemelman, los sujetos quedan determinados por hegemonías o estructuras dominantes que imponen, mediante discursos y dispositivos, una forma concreta de existir, sin por ello olvidar que los

individuos también inciden en el mundo social e incluso tienen una capacidad política. En nuestros días, el neoliberalismo, acompañado del colonialismo y el patriarcado, suponen uno de los sistemas más trascendentales en la configuración del mundo al imponer en todas las esferas de la vida una interpretación única de la realidad, de manera que es indispensable estudiar los efectos que tiene en los sujetos y cómo se desenvuelven éstos en dicho contexto.

En este breve apartado retomaremos, teniendo en cuenta que ya hemos desarrollado desde el primer capítulo aspectos importantes del capitalismo, a Foucault y Zemelman principalmente, pero también nos apoyaremos en algunos otros autores para reforzar los argumentos. Uno de ellos Félix Guattari, quien fue esencial para pensar las subjetividades a partir de una postura crítica en el contexto neoliberal. Guattari (1996, 2006), psicoanalista y filósofo francés, desde su campo profesional y su postura política disidente se decantó por indagar en la producción de subjetividad por instancias individuales, colectivas e institucionales, e introdujo un tipo de subjetividad que él entiende como *capitalística*, tomando en cuenta que el capitalismo ha encontrado en las subjetividades la mejor herramienta de producción. Si bien el interés por los sujetos ha estado presente a lo largo de la historia, a raíz de la existencia de los *mass media* globales las subjetividades han adquirido un mayor valor. A partir de esta preocupación desarrollaría su teoría en torno a la *producción* de subjetividades.

Como psicoanalista sería muy crítico con su mismo campo de conocimiento al percibir que gran parte de los fenómenos sociales se reducían a variables psicológicas desde esa corriente, concordando con Zemelman y Foucault en que es necesaria una noción transversal de la subjetividad. Para este autor los conceptos de individuo y de subjetividad son opuestos, en el sentido que individuo hace referencia a una producción en masa, a algo modelado en un plano singular, mientras que la subjetividad es producida y modelada en el registro de lo social, por lo que podemos decir que Guattari terminaría por recalcar esta parte intersubjetiva que reside en la noción de subjetividad, que es contraria a la de individuo, pues considera que los sentidos, significados, el lenguaje, son construidos en colectivo, así como también los medios de comunicación, que no encajan en el ámbito del individuo, sino que forman parte del mundo social.

Así, al hablar de la *subjetividad capitalística* hace referencia a la maquinaria tecnológica de información y comunicación, la cual impacta en la subjetividad tanto en las racionalidades como en los afectos y sentimientos. La sobreproducción de objetos

técnicos en el discurso capitalista encapsula la realidad de los sujetos, borrando la diferencia y la singularidad, pero potenciando las individualidades, llevando a la conformación de subjetividades que se rigen por el poder hegemónico (Guattari, 1996). A través de estos dispositivos y mecanismos relativos a los *mass media* que difunden actitudes estereotipadas y ciertas narrativas se manufacturan modelos de ser y vivir, lo que produce subjetividades.

El lucro capitalista hoy en día, por ende, es producir en lo subjetivo. Lo anterior no quiere decir que los sujetos están completamente determinados y que esa producción de subjetividades estriba en lo individual, pues su campo se ubica en los procesos de producción social y material, pero sirve tomar en cuenta estas “dimensiones maquínicas de subjetivación” para analizar las subjetividades a partir de la heterogeneidad de sus componentes, una categoría que Guattari (2006) también entiende como dispar, inacabada y en donde se entrecruzan diversos aspectos:

El individuo, a mi modo de ver, está en la encrucijada de múltiples componentes de subjetividad. Entre esos componentes algunos son inconscientes. Otros son más del dominio del cuerpo, territorio en el cual nos sentimos bien. Otros son más del dominio de aquello que los sociólogos americanos llaman «grupos primarios» (el clan, el grupo, la banda). Otros, incluso, son del dominio de la producción de poder: se sitúan en relación con la ley, la policía e instancias de género. Mi hipótesis es que existe también una subjetividad aun más amplia: es lo que llamo subjetividad capitalística. (p. 49)

Para Guattari (2006) el individuo existe sólo en tanto “terminal” de todo un conjunto de agenciamientos sociales, es decir, que los sujetos se encuentran en una posición de consumidores de subjetividad, de consumir sistemas de representación. Sin embargo, no se puede concluir que es una subjetividad que recibe estímulos del exterior como si fuera un recipiente en el cual depositarlos y donde se absorbe toda la información de manera simple, sino que hay varios elementos que van constituyendo las subjetividades de manera inconsciente.

Asimismo, se interesaría, al igual que Foucault, por grandes movimientos de subjetivación alrededor del mundo que apelan a la liberación de las y los sujetos, y en la crítica a un sistema capitalista que produce subjetividades para su conveniencia. No obstante, reconocería que no todos los movimientos de subjetivación desembocan en una

emancipación, toda vez que hallamos con mayor frecuencia reivindicaciones subjetivas a través del lenguaje y los discursos de un sentido nacionalista de liberación nacional que representan lo que el francés llamaría como “reterritorializaciones conservadoras de la subjetividad”.

Como vimos con Foucault (2007), existen luchas contra las formas de dominación, contra la explotación y luchas contra la sujeción, contra ciertas formas de subjetividad, donde se apunta al Estado por fungir como una forma de poder individualizadora y totalizadora. El Estado como lo conocemos hoy en día es una estructura que se ha perfeccionado al punto que incide fuertemente en las subjetividades, pues impone una individualidad que debe ser sometida necesariamente a un conjunto de mecanismos específicos para poder existir en esta forma de Estado. Para Foucault (2007), el Estado moderno pasó a remplazar de cierta manera a la Iglesia o a hacerse de ese poder pastoral para funcionar; se desdobló una única táctica individualizadora que incluye poderes como el de la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y los empresarios y se remplazó la idea de “la salvación después de la muerte” por una donde la importancia recae en generar en el presente; generar riquezas, mejorar la calidad de vida, la salud y la seguridad en esta vida.

No olvidemos que con el neoliberalismo el Estado pierde su papel protagónico en varios ámbitos, pero continúa siendo la institución encargada de vigilar y sostener al sistema económico y político vigente. De modo que para sostenerlo utilizó a la disciplina como la mejor herramienta, pues no tiene la intención de que los individuos obedezcan, sino que procura generar un ajuste racional y económico entre las actividades productivas, los medios de comunicación y el juego de relaciones de poder (Foucault, 2007), de manera que los individuos, al no percibir una especie de obediencia, adquieran esta ideología y la reproduzcan porque lo consideran lo más adecuado. Recordemos que las relaciones de poder para Foucault son importantes por comprender cómo se ejerce el poder y cómo sirve para desplegar mecanismos de control y porque “es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (2007, p. 15). De manera que la disciplina que emplea el Estado pasa desapercibida por no detectarse en ocasiones sus efectos inmediatos, pero finalmente termina incidiendo sobre la conformación de subjetividades, en el ser y actuar de las y los sujetos.

Zemelman (2010), a su vez, pone atención en el contexto sociopolítico latinoamericano, donde una crisis económica-financiera junto con el debilitamiento de los Estados de bienestar dan entrada a una lógica regulada por el mercado comandada por el neoliberalismo. Esta economía basada en el mercado, que a principios de este trabajo ya pudimos examinar sus consecuencias, también tuvo implicaciones a nivel subjetivo, una de ellas la que hemos venido recalando en cuanto al énfasis en el individualismo. La lógica neoliberal apuesta por la eficacia, por los resultados a corto plazo, lo que termina por apagar las oportunidades de surgimiento de colectivos al proyectar, como única posibilidad para subsistir, el fortalecimiento de las acciones individuales, de una movilidad social individual donde sólo importa el éxito propio según lo que se consiga a nivel personal.

Lo anterior va acompañado de una alta concentración del capital, en especial del capital financiero, que desemboca en empleos precarios que no proporcionan sueldos suficientes, al tiempo que desencadenan y agravan la exclusión de sectores sociales particulares que carecen de oportunidades o proyectos a futuro. Es entonces que se levanta la competitividad, el reconocimiento y la meritocracia en respuesta a una necesidad de obtener éxito personal por sobre las demás personas. Todo esto favorece un panorama donde las individualidades pesan más que el sentido social y hay dificultades para tejer colectivos, incluso se pierde un interés real por ser solidarias y solidarios, se pierde la empatía, o en ocasiones sí aparecen estos valores sociales, pero mediante una perspectiva paternalista, de asistencia social frente a la marginalidad. Esto tiene consecuencias profundas sobre las instituciones y lugares desde los que se puede ejercer poder, según Zemelman (2010), pues ante la falta de ingresos, la precariedad y la marginación, se ubica a las políticas de control como vitales para favorecer el desarrollo social y económico, políticas que aparentemente otorgan libertad de elección, opinión y participación, cuando en realidad están reproduciendo el poder que necesita la hegemonía para mantenerse. De manera que las instituciones terminan siendo acaparadas por el poder económico-financiero.

Notas breves para pensar en un futuro distinto

En síntesis, podemos intuir lo que Ramírez (2018), que el sistema cognitivo vigente, que proviene del colonialismo, del antropocentrismo y patriarcalismo configura una subjetividad que produce un “pensamiento convergente, marginalmente plural, dominante y hegemónico”, de manera que transformar el pensamiento social imperante parece una

labor utópica. Ante ello no hay que quedarse de brazos cruzados, sino pensar en modos que nos permitan superar esas estructuras de pensamiento que ejercen y reproducen el poder en la sociedad, algo en lo que Zemelman, Foucault y Guattari aportaron sus reflexiones.

El sociólogo chileno plantea en *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible* (2010) las implicaciones que tiene el emparejamiento de los proyectos económico y político, al cuestionarse la función que está llevando a cabo la democracia para el sistema capitalista, pues ésta se ha conformado como la estructura política que legitima las dinámicas económicas y políticas que aparecen en el exterior de las instituciones, y se pregunta si puede existir un modelo económico que se desentienda del capitalismo mientras vivamos en una democracia.

Lo interesante en el pensamiento de Hugo Zemelman es que, al integrar en su análisis a los sujetos desde su capacidad política para incidir en la realidad, les dota de acción social y da pistas de qué caminos podemos seguir para plantearnos alternativas u otras formas para pensar a las subjetividades más allá de las relaciones de producción y las estructuras sociales. Retomando lo que hemos venido desarrollando en cuanto a la articulación del sujeto tanto con su dimensión individual como con la histórica, plantea que para lograr ese objetivo hay que gestar alternativas de organización social que alivien esa separación entre el trabajo y las demás esferas de la vida, junto con planteamientos teóricos que contribuyan a la elaboración de esas alternativas.

Hay que apostar por la vida, cuestionar cómo se ha entendido al progreso técnico, el proceso de integración cultural y personal al punto que pareció que la única forma de ser en el mundo consistía en adaptarse a las organizaciones y mecanismos que gobiernan y controlan la existencia, agotando la posibilidad de que los individuos se gobiernen a sí mismos y mismas, que pierdan de vista que son capaces de decidir según sus potencialidades (Zemelman, 2012). Así, hay que reflexionar sobre el papel de las subjetividades en el desarrollo humano, pues éstas cuentan con la facultad para modificar la realidad social y lograr que se desechen las relaciones de dominación y se organice a la sociedad fuera de ellas, aun teniendo en cuenta que en toda sociedad la división del trabajo ha fungido como el mecanismo por excelencia para instaurar la dominación. De acuerdo con este autor, para hablar de desarrollo social o humano es menester llevar a cabo el desafío de suscitar una división del trabajo que no produzca ningún tipo de relación de dominación, lo que exige inmiscuirse en un terreno hasta ahora desconocido

para la historia, pues implica una complicada reflexión y recorrido histórico que no tiene experiencias pasadas de las cuales partir, de modo que:

la vieja idea marxista de que el desarrollo de cada uno sea la condición para el desarrollo de todos, y que el desarrollo de todos sea la condición para el desarrollo de cada uno, aún no se ha alcanzado y constituye la gran utopía pendiente. (Zemelman, 2012, p. 237)

Para Félix Guattari el punto no radica ya en preguntarnos ¿quién produce cultura? o ¿quién produce subjetividades?, puesto que se sobreentiende que la cultura es en sí capitalística, etnocéntrica e intelectrocéntrica, y por supuesto lo que se produzca en el contexto actual responderá a ello en gran medida. Toca concentrarse, entonces, en repensar los modos de producción semiótica para que gesten una división social del trabajo que no devenga en opresiones o sistemas de dominación, sabiendo que el rumbo que tomen las subjetividades es determinante para el futuro de nuestras sociedades:

Las grandes pruebas por las que atraviesa el planeta, como la asfixia de su atmósfera, implican un cambio de producción, de modo de vida y de ejes de valor. (...) Su clave está en los factores económicos, es decir de poder, y en última instancia subjetivos, factores culturales, sociales, masmediáticos. El futuro del tercer mundo descansa primeramente sobre su capacidad para reaprehender sus propios procesos de subjetivación en el contexto de un tejido social en vías de desertificación. (Guattari, 1992, p. 163)

Esta alerta que ponen Zemelman y Guattari en la importancia de construir tanto una división del trabajo que no implique relaciones de dominación como la urgencia de retomar las subjetividades para que agarren un rumbo diferente al que actualmente están destinadas, ya lo compartiría también Foucault:

El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no consiste en tratar de liberar al individuo del Estado, y de las instituciones del Estado, sino liberarnos del Estado y del tipo de individualización vinculada con él. Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos. (2007, p. 11)

El reto consiste, pues, en rechazar tajantemente una ideología individualizante que favorece a los objetivos del sistema neoliberal actual y a toda la hegemonía, y tomar la categoría que tanto nos interesa para este trabajo, las subjetividades, para repensarlas y

para cuestionarnos si bajo este sistema económico y político caben otras subjetividades que no se rijan mediante mecanismos de control social. Veremos qué aportes nos dan las profesoras y profesores en sus narraciones.

3.4 La configuración del sujeto académico a partir de los discursos hegemónicos del SNI y las universidades públicas como la UNAM

Como vimos con Foucault, el sujeto se configura en un proceso histórico donde las relaciones de poder, empleando dispositivos de disciplina y de control, generan discursos que restringen cómo los sujetos pueden conducirse en el mundo. Dado que vivimos bajo un modelo capitalista en su modalidad neoliberal, no sólo las subjetividades se ven influenciadas por este sistema, sino también las instituciones y los proyectos educativos. En los últimos 50 años la función social de educar conferida a las universidades ha estado marcada por las exigencias del mercado global, como hemos venido detallando. Hoy en día, las universidades y el sistema de educación superior en general están desplegando cada vez más discursos que producen subjetividades aptas para las demandas económicas de sobreproducción. Ya hemos explicado en qué consiste el *capitalismo académico* y la situación actual de las universidades públicas en Nuestra América, específicamente en México, con la inserción de estrategias neoliberales a la educación superior, así que precisamos tener esas ideas en mente para ir comprendiendo cómo se configura al sujeto académico a partir de los requisitos y discursos del SNI y posteriormente hilarlo con las narraciones de las profesoras y profesores.

Primero, debemos tener en cuenta que la educación, la que reside en la escuela como institución, se ha instalado como un dispositivo disciplinario que está en condiciones de producir sujetos que obedecen o responden a los requisitos, exigencias y dinámicas del ámbito tecnocientífico-tecnológico, toda vez que las universidades adoptan cada vez más algunas formas de las empresas, donde quienes manejan las instituciones educativas regulan las actividades de los sujetos en los espacios universitarios y científicos a través de evaluaciones que vigilan y califican que se realicen con éxito las tareas. Pero recordemos que ya no se busca necesariamente corregir a los sujetos para que cumplan con lo deseable, sino que la intención parece ser configurar subjetividades con las características que el pensamiento neoliberal entiende que son necesarias para las académicas y académicos, que sean interiorizadas las exigencias y reproducidas por los mismos sujetos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, con la expansión acelerada de la educación superior sabemos que las instituciones educativas se transformaron radicalmente hasta como las conocemos hoy en día, por lo que ahora es necesario un breve acercamiento a las implicaciones de esas transformaciones y cambios sociales en las subjetividades docentes y la configuración de la profesión académica. Para entender en dónde están paradas hoy las profesoras y profesores miremos la descripción que hace Foucault (2007) sobre la organización de las universidades; instituciones donde se establecen reglamentos estrictos que hay que seguir al interior de ellas, una distribución del trabajo en disciplinas bien diferenciadas con individuos aislados que atienden funciones definidas, con una disposición del espacio muy delimitada en las instituciones, conforman en su conjunto un entramado que el psicólogo francés denominaría de “capacidad-comunicación-poder”, esto es:

La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal). (Foucault, 2007, p. 13)

Esto facilita que las universidades sean espacios ideales para configurar sujetos y discursos que respondan al sistema actual. No obstante, hay que hacer un balance que ya hemos apuntado antes, debido a que históricamente muchas universidades públicas se han resistido a organizarse y servir completamente a las demandas del mercado global, pues no sólo echan en falta la infraestructura, herramientas y recursos para desarrollar funciones económicas e instrumentales que favorezcan el aumento de trabajadores calificados, sino también debido a que la educación acarrea un sentido social y humanitario que le impide, de alguna forma, convertirse completamente en una empresa. Es por ello que las universidades han empleado otros modos para insertarse en el contexto actual, atribuyéndose funciones sociales y simbólicas que les permiten aportar a las demandas de la modernidad, como el difundir la valoración positiva del trabajo y la organización económica y social de producción, transmitir reglas de comportamiento y formas de sociabilidad que configuren sujetos con ciertas características deseables para la inserción a la sociedad e incluso proyectar interpretaciones de la realidad que generen

aceptación de los modelos dominantes de desarrollo y los sistemas políticos y sociales que los sostienen.

González Casanova (2001) coincide con el argumento anterior, al referir que la privatización de las universidades o la profunda influencia empresarial en ellas, el concebir a los estudiantes como objetos sin conocimientos que compiten entre sí y a las y los docentes como generadores de productos rentables, no sólo conforma un proyecto que hace a las empresas privadas y mercantiles actores principales de la producción, los servicios y la vida, sino que también servirá a los principios de un mundo en que 'el complejo militar- industrial' y corporativo regulará la represión y la negociación para "una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser 'responsables' y 'razonables' o con 'opciones racionales' que los lleven a aceptar como suyos los objetivos de 'los que mandan'" (p.1).

Esos objetivos están vinculados a un conjunto de valores, significados y aspiraciones que orientan los quehaceres y las subjetividades de las profesoras y profesores; se van introduciendo dichos valores en la formación dentro de las universidades de manera tal que se interiorizan las prácticas, actividades y líneas que se deben seguir en la academia. Dichos mecanismos de orientación intelectual configuran la profesión académica, dictando los conocimientos que se esperan, el tipo de productos que hay que generar, los reconocimientos, apoyos o distinciones que se necesitan para obtener prestigio y se establecen las condiciones laborales, tiempos, sacrificios y retos que implica desenvolverse en este campo.

En México, el rumbo que ha tomado la ciencia y la docencia tiene formas particulares dictadas en gran parte por el SNI, que se ha encargado desde su origen de delimitar lo que significa esta profesión, con todos los requisitos y el perfil que ya hemos descrito, para que quienes apunten a su ingreso reconozcan los pasos a seguir en esta carrera académica. Según Jiménez (2016), el Reglamento del SNI del CONACYT es uno de estos discursos o mecanismos de orientación intelectual en la profesión académica en nuestro país, al ser el instrumento a través del cual el Gobierno Federal transmite a los actores de la educación superior cuáles son sus obligaciones y reconocimientos por formar parte de la comunidad científica.

Jiménez (2016) analiza las orientaciones intelectuales que se difunden mediante el Reglamento del SNI y expresa que los requisitos descritos en él establecen reglas o

cálculos que determinan el valor económico de los productos científicos que se desarrollan, así como identifica tres rasgos que ha suscitado la creación del SNI: el valor monetario y de estatus que le adjudican a la profesión científica; la calificación que tiene el Sistema que califica a los evaluados; y los ya mencionados mecanismos de orientación intelectual que se despliegan desde un Sistema como este. A partir de tomar al SNI como un mecanismo de orientación intelectual en México se puede explicar cómo las reglas, requisitos y condiciones impuestas por este sistema se transforman en lo que Bourdieu (2002, en Jiménez, 2016) reconoce como la “representación oficial de la ciencia”, pues las y los profesores-investigadores trabajan sobre un texto -el reglamento- y un discurso que generan significados sobre lo que representa el oficio científico. Y no sólo eso, sino que el acto de nominación (Bourdieu, 2003) de “Investigador/a Nacional”, al venir de una instancia oficial que es reconocida como legítima en la sociedad, genera un nombre oficial para quienes realizan esta profesión, con sus respectivas obligaciones y expectativas, pretendiendo imponerlo como el único modelo para desenvolverse en la academia y dejando fuera a quienes no se apeguen a este perfil.

Ante ello las aportaciones de Bourdieu (2003), con la categoría de *habitus*, *campo* y *capital* que repasamos en el primer apartado de este capítulo, son de utilidad en un campo como el científico. Según el sociólogo francés, en este campo los actores actúan en función de intenciones conscientes y calculadas, según una serie de métodos minuciosa y conscientemente elaborados, características del mismo método científico, pero la noción de *habitus* supone más que ese aspecto consciente de acción conforme a normas explícitas de la lógica y del método experimental, el *habitus* se convierte en “oficio”, lo que implica conocer el sentido práctico de los problemas a tratar, la mejor manera para realizarlos, las dinámicas del campo, entre otras cosas.

El campo científico, de la misma manera que otros campos, es una “estructura estructurante” (Bourdieu, 1998) con prácticas lógicas, donde los sujetos se posicionan y se relacionan, pero destaca el *habitus* científico de otros *habitus* por ser una teoría realizada e incorporada, es decir, hay un capital incorporado de por medio y para adquirir este oficio es indispensable la práctica y las experiencias en el campo, desarrollando habilidades, utilizando diversas herramientas e instrumentos y aprendiendo de otras personas. Asimismo, Bourdieu (2003) explica que en la academia y en las ciencias las científicas y científicos deben acomodar sus estructuras cognitivas de tal manera que coincidan con la estructura del campo y, en consecuencia, se ajustan constantemente a

las expectativas en el campo.

Aunque no únicamente hay un capital incorporado que se aprende en la educación escolarizada, sino que el capital cultural heredado de los sujetos es también valorado y jerarquizado por las instituciones educativas; la escuela, las universidades, al ser instituciones legítimas, valoran una serie de conocimientos que califican y certifican, pero que no otorgan. Las escuelas tienen así el monopolio de la certificación, de manera que esas habilidades de los capitales culturales heredados que no da la escuela son puntuados y posteriormente certificados, transformándolos en capital escolar (Bourdieu, 1998).

Por ende, las reglas y dinámicas que determinan el comportamiento de quienes pertenecen a la comunidad científica son eficientes a la hora de orientar el quehacer científico porque son aceptadas y apreciadas por sujetos dotados del *habitus* científico. Esas reglas y dinámicas les determinan porque ellas y ellos “se determinan mediante un acto de conocimiento y de reconocimiento práctico que les confiere su poder determinante” (Bourdieu, 2003, p. 78), esto es, que los sujetos están en concordancia con el campo de manera tal que les significa algo ese espacio y sus regularidades y están dispuestos a responder a ello con la lógica que les otorga el *habitus* científico.

De manera tal que rastrear un proyecto como el SNI posibilita el entendimiento de las condiciones en las que se encuentran las profesoras y profesores en nuestro país y la configuración de ellas y ellos como sujetos, pues el reglamento de dicho sistema aparece como el mecanismo legal que despliega el gobierno para orientar el perfil académico, - para definir el *habitus* científico- y con el que ha reconfigurado el quehacer pedagógico y de investigación. Esta legitimidad del sistema le otorga el poder de ser la voz autorizada para definir la profesión académica determinando las actividades, resultados, el tipo de publicaciones, orientar a los sujetos a perfiles profesionales específicos, organizar a la comunidad en niveles o jerarquías, emplear lineamientos iguales para todas y todos los investigadores de diferentes áreas del conocimiento, invertir en becas, estímulos o sueldos complementarios que incluyen a una pequeña porción del personal de educación superior, y reducir la vigencia de estos beneficios a los periodos de vida en que las y los investigadores son “más productivos” (Jiménez, 2016).

Este método para configurar la profesión académica mediante un reglamento tiene sus influencias de los mercados internacionales que han lucrado en las últimas décadas con

el ámbito educativo, tanto así que parece que se le pone precio al ser investigador(a) con base en los resultados que se pueden reportar. Lo anterior ha promocionado a la investigación como la tarea más deseable a atender, haciendo que profesoras y profesores se planteen rendir ya no únicamente en la docencia, sino también en la investigación y todo lo que eso implica: conseguir financiamiento o recursos para desarrollar sus trabajos y atender a los requisitos que dictan cómo presentar las investigaciones, en qué cantidad y cuáles son más valiosas, para obtener una mejora en el salario. Razón por la cual Michael Billig (2014) habla ya de una investigación producida en masa, tanto en términos de la cantidad de productos publicados con el aumento de la investigación y la cantidad cada vez mayor de académicos que ahora destinan gran parte de su tiempo a esta actividad, como también en cuanto a la organización de las universidades, que ya no se identifican con el modelo de catedráticos intelectuales que se dedican a generar conocimiento con estudiantes en las aulas, pues resulta más conveniente atender aquello que es negocio, que es rentable y productivo, como lo es la investigación aplicada.

Dado que la investigación ahora es considerada parte esencial de las universidades, las y los profesores están trabajando más que nunca, intentando compaginar la enseñanza con la investigación, pero eso no ha significado, según Billig (2014), que pueden concentrarse en los asuntos académicos que les interesan, pues hay una percepción de que como sujetos no tienen control sobre su trabajo al responder a instituciones educativas que están influenciadas por el pensamiento neoliberal que mercantiliza la educación y que fomenta la productividad. Llama la atención la relación que muestran Suárez y Muñoz (2016)¹², donde la mayoría de las y los académicos reportan que su principal función es la docencia, pues 8 de cada 10 mencionan que es a lo que más horas le dedican o lo que consideran de mayor importancia. Mientras que para la investigación es menor, sólo 4 de cada 10 consideran que es la función que más atienden o la de mayor relevancia.

Llamativo porque aun cuando en la actualidad la docencia es considerada como menos relevante para el SNI o para algunas universidades por la poca productividad que origina, estas proporciones señalan a la docencia como la función más significativa en la definición de la profesión académica en las universidades mexicanas, incluso, adelantándonos a lo que descubriremos en las entrevistas, notaremos que es la actividad

¹² Suárez, M.H & Muñoz, H. (2016, agosto 10). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), pp. 1-22.

que más gusta y apasiona a los actores pedagógicos. Históricamente las universidades latinoamericanas, conforme a lo que explican Suárez y Muñoz (2016), se alinearon a una tradición que privilegiaba la formación de profesionales dedicados al “saber hacer”, a la docencia, pero a partir de finales del siglo XX en México, con la creación del SNI sobre todo, los criterios para evaluar el trabajo académico han priorizado la investigación al grado que, como ya mencionamos, enseñanza e investigación se instauran como funciones indispensables en las y los académicos, en el marco de una cultura institucional que se contradice; por una parte reconoce que la función primordial de la universidad es la formación de personas, mientras que por otra premia preferencialmente -con estímulos económicos, prestigio y reconocimiento- los productos de la investigación de profesoras(es) e investigadoras(es).

No hemos insistido en vano en la categoría de *capitalismo académico*, ya que lo expuesto hasta ahora muestra que inclusive la ética dentro de la academia se ha transformado, al punto que para muchas autoras como Jiménez o autores como Billig una de las grandes problemáticas en la educación superior hoy en día radica, a grandes rasgos, en que las y los profesores se encuentran en el dilema de *publicar o perecer*. El SNI, al ser un programa de estímulos al rendimiento que condiciona sus adscripciones y estímulos económicos a evaluaciones, se posiciona con mayor fuerza en la educación superior, pues orienta a los sujetos a reportar los productos que coinciden con los lineamientos del sistema a cambio de un sobresueldo y les hace ingresar a una escala jerárquica con intrincadas relaciones de poder. Esto genera dos aspectos importantísimos para el sostenimiento del SNI: uno, ofrece estímulos económicos necesarios en una profesión precarizada, condicionando los ingresos posibles de las y los académicos, al igual que su permanencia y promoción; y dos, ofrece prestigio, ofrece un renombre dentro de la academia, algo altamente deseable dentro de este campo.

La influencia del Sistema Nacional de Investigadores en la definición de la profesión académica es tanta que han logrado estipular estándares sobre lo que un(a) profesor(a)-investigador(a) es y debería ser. Jiménez (2016) refiere que cada vez es más común definir a los sujetos en función de su trabajo tal como ocurre con el SNI, en especial mediante las evaluaciones que burocratizan y pretenden borrar la diversidad de las y los sujetos. Las evaluaciones son iguales para todas y todos, por lo que se concibe a los sujetos como un grupo homogéneo que puede responder de manera idéntica a las exigencias y, además, les jerarquiza por niveles, lo que a su vez jerarquiza los saberes. Al

final el SNI difunde un discurso sobre la ciencia prestigiosa y sus productos de calidad que está avalada por el CONACYT, donde excluye al conocimiento producido desde otras aristas, como señala Jiménez (2016):

Esta relación económica, de reconocimiento y de poder que adquieren los investigadores con el SNI, representa una orientación intelectual de su oficio, que desestima a los investigadores que no son SNI y a los que están fuera de los márgenes de lo que es la ciencia que impulsa el gobierno federal. (p. 222)

Dentro de estos grupos que quedan excluidos y marginalizados, uno que es forzoso nombrar es el de las profesoras y profesores de asignatura, quienes, en el caso específico de la UNAM, representan la vasta mayoría del personal académico como vimos con los datos del SIIA en el segundo capítulo. Como notaremos más adelante, esta es una de las críticas más fuertes a la estructura que ha impuesto el SNI, pues privilegia la producción masiva de productos de la investigación, generando efectos adversos en las ciencias y en los sujetos, e instala un modelo de profesor(a)-investigador(a) que deja fuera a docentes que deben laborar en las condiciones más precarias de la educación superior, lo que a su vez promueve la competencia y diferenciación en la academia. Ya tendremos la oportunidad en el siguiente capítulo de ahondar en las críticas y efectos del SNI en los sujetos, así que no olvidemos este *habitus* científico que es capaz de definir este sistema cuando leamos las narraciones de las y los profesores.

3.4.1 Las mujeres como sujeto de conocimiento

Previamente identificamos que en los contextos de producción del conocimiento se han introducido múltiples discursos hegemónicos que instauraron una forma de hacer y entender a la educación, pero también debemos poner especial atención en cómo configuran a las y los sujetos, a las subjetividades. En cuanto a las mujeres, las prácticas discursivas hegemónicas se han caracterizado por fomentar la dominación, la desigualdad, la violencia y crear ciertos modelos de mujer y hombre que resultan perjudiciales sobre todo para las primeras (Golubov, 2015). El pensamiento capitalista organiza una sociedad masculinizada que incluye a la mujer masivamente al mercado de trabajo o las universidades, pero siempre en desventaja, ya que todo es desde una perspectiva masculina del mundo donde predominan sus intereses y necesidades. Como indican Velázquez, Quintero y Padilla (2015) “la subordinación femenina es un

instrumento de la razón patriarcal, que es un modo de pensar a la mujer económica, política, social y psicológicamente como una propiedad del monopolio masculino” (p. 84).

Las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento, se nos ha excluido de la legitimidad del saber, pues la voz de la ciencia es masculina y la historia se ha escrito desde los hombres. De ahí la importancia de que surjan teorías epistemológicas alternativas que den voz a las mujeres y las hagan sujetos de conocimiento (Harding, 1998), pues no hay que olvidar que en las narraciones a lo largo de la historia siempre hay personajes que son las grandes olvidadas u olvidados, aquellos o aquellas que están relegados o relegadas a un segundo plano tanto para contar sus historias, como para obtener espacios y oportunidades que beneficien a esos sectores de la población. Este es sin duda el caso de la mayoría de las mujeres, aunque aquí nos compete hablar de la experiencia de las mujeres académicas.

El conocimiento ha sido históricamente acaparado por los hombres, los grandes científicos, los escritores más prolíficos, los artistas prodigiosos, los catedráticos o académicos más reconocidos, todos hombres. Las mujeres vivieron por años relegadas al protagonismo de sus pares varones, sin sentirse representadas, sin ser narrada su existencia, sus vivencias, sus logros, sus saberes y hazañas e incluso los tropiezos que atraviesa cualquier persona que va descubriendo el mundo. Por ello, persistir en el intento de hacernos presentes en el ámbito público, en los espacios de decisión, en la educación terciaria y no únicamente en los niveles básicos, era el primer paso. Aparecer en las aulas universitarias, aparecer como profesoras, investigadoras, estudiantas, trabajadoras, escritoras fue ganar terreno, un terreno que había sido construido alrededor del hombre, sus necesidades y deseos. Fue apropiarnos del conocimiento y sabernos pensadoras y creadoras también. El siguiente paso es consolidarnos como sujetas del conocimiento, insistir en recibir las condiciones necesarias para nuestro desarrollo como profesoras e investigadoras, pero también como mujeres que cumplimos con roles de madres, hermanas, hijas, de cuidadoras (ya sea por imposición o por convicción) y que influyen en nuestro quehacer pedagógico, al tiempo que podamos tejer alternativas para vivir dignamente como mujeres y académicas.

En este sentido, para los fines de esta investigación es menester el acercamiento desde una perspectiva feminista que nos permita comprender, desde las complejas relaciones entre género, discurso, poder y conocimiento, una parte del mundo. Así pues, hablar del

ser mujer y ser académica es esencial por tratarse de espacios masculinizados en los que subyacen las mismas prácticas discursivas y significantes que están en la vida cotidiana. En la academia y las universidades se reproducen prácticas como la discriminación en todas sus formas, la violencia, la opresión de las mujeres, el machismo y muchas otras prácticas sociales que se han naturalizado al punto de ser incluso institucionalizadas. Esto es un pequeño preámbulo para manifestar que pondremos especial atención en las experiencias de las mujeres y abogaremos por colocarlas al centro de la discusión.

Capítulo 4: *Subjetividades docentes de la Facultad de Psicología desde sus actores: las voces de las y los docentes*

La apuesta por la recuperación de esta memoria docente es también una práctica ética, es develar historias que no han sido descubiertas, para darle sentido al presente, para darle lugar a otros y otras que han sido invisibilizados. Escuchar la voz del maestro para hacer memoria, “para propiciar transformaciones de orden subjetivo en nuestras maneras de encarar al otro y asumir responsabilidades no solo por el cuidado de sí mismo sino también del cuidado de ellos y de nosotros”. (Robayo. A, 2015, p. 236)

Después de haber hecho el recorrido histórico desde la documentación para entender las condiciones actuales de producción de conocimiento en las universidades, específicamente en la UNAM, y posteriormente entrar en el Sistema Nacional de Investigadores para conocer los presupuestos en los que se cimenta este proyecto en concreto, pasamos a la revisión de la categoría de subjetividad atravesada siempre por la de intersubjetividad. Este último camino nos proporcionó el marco teórico en el cual fundamentaremos esta recta final del trabajo, que pretende analizar las subjetividades desde las y los sujetos y sus narraciones.

Como manifiesto para este capítulo, hay que recalcar que lo que interesa aquí es lo que Robayo (2015) denomina como sujeto de enunciación, el espacio desde el cual se habla y que contiene no sólo lo que se expresa, sino lo que no está explícito, importa el contexto en el cual se enmarca la narración, lo dicho y lo que está entredicho, que aparece por detrás de las palabras. Sujeto que como vimos con Zemelman no está acabado, sino que es en cuanto capacidad de despliegues, por lo que el análisis de las subjetividades docentes que llevaremos a cabo se entiende sólo desde un lugar en el que la subjetividad

es un sistema dispar, en constante movimiento y que mantiene relaciones causales, contradictorias, con multiplicidad de sentidos, con continuidades y rupturas.

Para analizar lo que está ocurriendo con las y los docentes adscritos al SNI en las condiciones actuales de producción de conocimiento en la Facultad de Psicología de la UNAM, pretendo estudiar las narraciones de las y los profesores-investigadores, narraciones que recrean subjetividades. Una subjetividad que como dice Robayo (2015) “se evidencia en el lenguaje, que se complejiza en la voz, que se interpreta de oído”, por lo tanto, las principales herramientas para este apartado serán las voces, a través de las narraciones de nuestros sujetos, y la escucha. Asimismo, es importante resaltar que la preocupación por la configuración de dichas subjetividades surge de un profundo interés por la experiencia académica desde el lado más humano, de voltear a verlas y verlos y acompañarles en sus narraciones, de manera que podamos ir pensando el quehacer pedagógico y de investigación siempre desde quienes lo viven, pues la subjetividad y los modos de subjetivación no pueden pensarse sin las narraciones e historias de las y los sujetos.

Tomando prestadas las letras entrañables de Robayo (2015) incluidas en *Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones*, que resuenan en este trabajo no sólo por la similitud en las temáticas propuestas, sino por el encuadre teórico, el camino metodológico y por los lentes con los que mira al andar investigativo y la educación, me gustaría rectificar que este esfuerzo por estudiar las subjetividades docentes:

Es rastrear una expresión concreta en la práctica pedagógica que se está ejerciendo, pero también pretendí apostarle, por temporal que pareciese esta certidumbre, al reconocimiento del carácter discursivo de la configuración social que se ejercita en la acción pedagógica. Estudiar la subjetividad docente no es un mero ejercicio frívolo de intelectuales, es un lazo vinculante y necesario del análisis de las posibilidades o imposibilidades de movilización social de este colectivo, de unas prácticas políticas, por ahora un tanto amnésicas, o tal vez solo disfónicas. (p. 232)

Por ello se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a profesoras y profesores de la Facultad de Psicología que cuentan con la adscripción al SNI (tres con nivel I y una candidata) a modo de escuchar sus experiencias y analizar las repercusiones de los

requisitos, exigencias y métodos de evaluación que despliega el Sistema sobre las y los sujetos. Con la intención de mantener el anonimato en agradecimiento a su confianza, tiempo y apertura se utilizarán los siguientes seudónimos para referirnos a cada una y uno de las y los profesores: Luna, Damián, Elvira y Xóchitl. Al agregar fragmentos de las entrevistas se utilizarán las palabras exactas que utilizaron en sus narraciones, de manera que sean sus voces las que vayan trazando el camino a seguir.

Dejando en claro que esta investigación no tiene objetivos de representación o estadística y que cuenta con un sesgo metodológico en la muestra, ya que uno de los intereses es conocer las implicaciones que el Sistema Nacional de Investigadores tiene sobre la docencia, por lo que se tiene presente que las experiencias aquí relatadas son muy distintas de las que investigadoras e investigadores de institutos sin vinculación a la docencia tengan que contar, así como también hay un sesgo en el tipo de sujetos que respondieron a la invitación de ser entrevistados, pues no se logró contactar a nadie de niveles II o III del SNI. Sin embargo, tomando en cuenta que el nivel III representa la menor proporción del Sistema y que en su mayoría son hombres, se puede pensar que las y los entrevistados están en una posición más cercana a la realidad del profesorado en general y del estudiantado, algo que personalmente me interesa más por dar cuenta de las posiciones complejas en las que se encuentran una gran proporción de docentes que acceden al SNI (sabiendo que hay todavía una vasta mayoría de docentes que no acceden a él y laboran en condiciones precarias), que no siempre responden a esta élite que se piensa al hablar de dicho Sistema.

Dicho esto, en ningún momento se pretende hacer una generalización con los datos presentados ni mucho menos llegar a conclusiones o respuestas concretas, sino, tan sólo, mostrar las voces de ciertas y ciertos docentes que comparten un espacio y experiencia en común, tratando a cada experiencia pedagógica con el debido cuidado y el cariño que merece cualquier persona que se abre con las otras. La intención es, pues, abrir el espacio de escucha a sujetos que están al frente del cañón de un Sistema Nacional de Investigadores muy cuestionado, pero también muy trascendental en el transcurrir de la educación superior para, a partir de sus experiencias, preguntarnos por el lugar de las y los sujetos en la docencia y la investigación de nuestro país, así como también reflexionar en torno a la educación superior en México y Nuestra América.

4.1 Las condiciones de producción de conocimiento y la evaluación desde la vivencia de las y los docentes-investigadores

Sabemos, después de la revisión que hicimos sobre el SNI, que éste surgió como un paliativo ante la angustiante situación salarial que vivían académicas y académicos, pero con el paso del tiempo, ante la nula mejoría salarial en las universidades públicas como la UNAM, los estímulos económicos otorgados por ser Investigador o Investigadora Nacional se han convertido en parte esencial de los salarios. Los programas como el SNI, basados en estímulos económicos o académicos y procesos de evaluación para regular el monto a entregar según el desempeño, conocidos como *Programas de estímulos al rendimiento*, fueron propagándose dentro de la educación superior desde la creación de este sistema, así como también pudimos apreciar que a partir de finales de los ochenta que el SNI dio a conocer su reglamento y los requisitos para ingresar, algunas de esas dinámicas se instalaron en la UNAM y muchas otras universidades.

Esta sección busca profundizar en esas condiciones de producción de conocimiento que tanto hemos venido mencionando a lo largo de este trabajo, después de haber hecho una revisión de los requisitos del SNI, toca explorarlos desde la mirada de nuestros sujetos, más que para presentar un listado de los requisitos o características, para conocer ¿cómo viven y reciben las y los docentes-investigadores los requisitos y exigencias que estipula el SNI? Nos unimos con esta pregunta a lo que ya mencionara Michael Billig (2014), sobre un panorama bastante angustiante para las y los académicos donde si pretendemos entender por qué los académicos escriben y trabajan hoy como lo hacen y se constituyen como sujetos en las formas particulares que lo hacen, debemos tener en cuenta el hecho de que, en el contexto del pensamiento neoliberal actual, las y los docentes-investigadores escriben, publican y rinden cuentas a un empleo pagado. Y agregaría:

Los científicos sociales de hoy están escribiendo en condiciones que no eligieron. Requerimos, por tanto, preguntar: ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales los científicos sociales sienten la necesidad de producir la clase de escritos que exhiben? (...) Estamos en una era de publicación académica masiva, y ciertamente no en una para académicos idealistas. (Michael Billig, 2014, p. 78)

Estas preguntas, además del interés mismo por los sentires y pensares de las académicas y académicos, vienen de una preocupación por una constante en los proyectos liderados por las instancias gubernamentales, que es el planificar e imponer políticas sin consultar a las y los sujetos implicados, sin partir de sus diversas necesidades, de sus diversas experiencias, para contribuir a una mejora. Una preocupación de ver dónde están colocados como sujetos las y los docentes, en unas

condiciones que no eligieron, que son desgastantes y apuntan a una cultura empresarial que se inserta cada vez más en la educación superior.

Tal es el caso de la evaluación, que apareció casi paralelo a la creación del Sistema Nacional de Investigadores como la llave para garantizar la calidad, la productividad y servir de parámetro para clasificar a las profesoras y profesores, al tiempo que funcionaba para racionalizar los recursos con base en los resultados. El SNI está basado en evaluaciones por periodos según el nivel de la adscripción con criterios que revisamos en el segundo capítulo, que básicamente esperan que las y los académicos cumplan con un perfil aparentemente específico de lo que se entiende debe ser un(a) profesor(a)-investigador(a) en la actualidad. Una evaluación que es propuesta desde las instituciones, ajenas muchas veces a las experiencias de los principales actores en la educación.

Este perfil deseable de profesor(a)-investigador(a), se caracteriza por ser de tiempo completo, o sea, que se espera que destine unas 40 horas por semana a actividades de investigación científica y de docencia, de preferencia que cuente con contrato definitivo en alguna dependencia, entidad, IES o centros de investigación de los sectores público, privado o social de México, con doctorado, que realice investigación que genere “productos” (artículos en revistas, libros, capítulos de libros, *papers*), que dé orientaciones, asesorías, que forme “recursos humanos” (estudiantes), que difunda el conocimiento y todavía se le agregue una saturación de actividades académicas y administrativas extras.

Si revisamos el estimado de horas que dedican a todas sus actividades tanto de docencia como de investigación las entrevistadas y entrevistados aparece un estimado de 40-50 horas a la semana, aunque uno de ellos reporta que dedica hasta 12 horas al día, esto a veces sin contar lo que menciona Elvira (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021) sobre una gran parte del trabajo oculto que no es contabilizado ni mucho menos reconocido, como es el trabajo colegiado, seminarios extracurriculares, asesorías de tesis, seminarios de tesis, programas de prácticas no curriculares, planeación de clases, revisión de trabajos y exámenes, juntas por los proyectos de investigación, juntas para revisión de los planes de estudios, el trabajo administrativo que en las facultades, a diferencia de los centros de investigación e institutos, es llevado a cabo por las profesoras y profesores, y probablemente se esté dejando fuera una larga lista de tareas. Recordando que sus jornadas laborales en múltiples ocasiones se extienden a los fines

de semana y que muchas y muchos realizan otras actividades fuera del espacio de las universidades y el SNI.

Todas estas actividades y las condiciones en las que se realizan nos interesan en la medida que influyen en las subjetividades docentes, pues se orienta a académicas y académicos hacia ese perfil y condiciona o limita en cierto sentido el despliegue de sus subjetividades. Y es que es indudable la influencia que tiene el trabajo en la configuración de identidades colectivas, lo que ha exigido que autores como los que revisamos el capítulo anterior problematicen esta relación. Zemelman (1997) menciona que el desarrollo tecnológico y su influencia en los procesos de producción han provocado una creciente heterogeneidad en la esfera laboral que influye de igual manera en la configuración de las identidades, mientras que para Foucault (2002), esta influencia está mediada por el ejercicio de la dominación y las relaciones de poder que, a través de la disciplina y los discursos hegemónicos -recuperando a Gramsci-, producen un ajuste en las racionalidades. Los sujetos se adhieren a las pautas disciplinarias, adoptando algunos mecanismos, articulando y produciendo una subjetividad en concordancia con las condiciones económicas y sociales existentes, por lo que nos compete también cómo las y los sujetos personifican formas particulares de conocimiento que se originan a través de los discursos, en este caso el discurso del SNI y los discursos hegemónicos en la educación superior.

A pesar de esa influencia que sabemos que tienen las estructuras y los discursos hegemónicos sobre las y los sujetos, no podemos olvidar que todos los autores que revisamos conciben las subjetividades desde las relaciones de producción y de poder que recaen sobre ellos, sin por ello negar que los sujetos son también conciencia. Como diría Zemelman (1997), reconocer la conciencia en el sujeto social le otorga la cualidad de actuante en momentos concretos del devenir histórico, lo que no se reduce únicamente al plano de la praxis-trabajo, sino que abarca todas las esferas de la realidad. De manera que esta reconfiguración de los sujetos:

En la medida que rompe con el automatismo de las clases, obliga a complejizar la cuestión del espacio y del tiempo en que los sujetos se despliegan. El sujeto deja de estar en función de la simple inserción económica para entrar a concebirse como ramificado en muchos espacios y tiempos, según la amplitud y heterogeneidad del nucleamiento colectivo y de su posible articulación con otros.
(p. 26)

Traer a colación esta conceptualización de la subjetividad nos permite dimensionar la capacidad que tiene el Sistema Nacional de Investigadores para configurar significados, dinámicas, relaciones y discursos que se incrustan al interior de las universidades o los centros de investigación, e incluso configura -en formas particulares- las subjetividades docentes, pero también para dotarles de agencia a las y los sujetos que tienen capacidad para actuar, criticar, reflexionar y ser en estas condiciones. Con esto quiero decir que, aunque es innegable lo que el pensamiento capitalista en su modalidad neoliberal genera e impacta en nuestras realidades mediante prácticas y discursos hegemónicos, no podemos decir que las y los sujetos adoptan por completo todas esas prácticas o que no aprenden y se apropian también del conocimiento de los colectivos a los que pertenecen fuera de las estructuras dominantes.

A continuación, iremos trabajando diversos argumentos que abonan al análisis de esa conformación de subjetividades -o a esos mecanismos que las encauzan en una dirección- en las condiciones de producción de conocimiento que plantea el SNI, todo mediante una construcción dictada por el diálogo en las entrevistas realizadas. Dichos argumentos han sido puestos sobre la mesa desde hace varios años a través de críticas muy serias al Sistema Nacional de Investigadores, tanto por el origen por el que surgió que, según Granados (2020), es contingente y demagógico, como por lo que significó después: la difusión de un discurso y evaluaciones basados en la productividad; por las contribuciones que hace a un sistema que se intuye va en detrimento del proceso creativo de la investigación y en pro de los resultados, y que también menosprecia a la docencia; a la implantación de prácticas y criterios de las ciencias naturales sobre las ciencias sociales y las humanidades; y a los efectos perjudiciales a nivel psicológico, afectivo, social que tiene sobre sus sujetos.

Nos concentraremos en este apartado en dos ejes centrales que son tocados por ellas y ellos: la productividad y calidad, y los criterios de evaluación. Dos ejes íntimamente relacionados que se irán entrecruzando con otros tantos que conforman estas condiciones de producción, como es la cuestión de los estímulos económicos que han fungido, en palabras de Granados (2020) como “una respuesta precarizante a la precarización laboral de los profesionales de la ciencia y las humanidades”, provocando que se agudicen esas condiciones; la falta de apoyos e infraestructura; el estrés y la saturación de actividades; las prácticas de corrupción; la pandemia y el confinamiento que no podemos ignorar; y las desigualdades sociales.

4.1.1 Claroscuros del ingreso al SNI: Producir o perecer

Quien busca hacerse una carrera en el ambiente académico ya sabe más o menos lo que este camino implica por el discurso meritocrático que se ha instalado hace ya unas décadas sobre un escenario áspero en el que hay que ganarse un lugar con base en esfuerzos, y durante el trayecto hay una alerta constante de saber que puede ir aumentando la carga de trabajo entre más se escale en los peldaños posibles. Dentro de esa escalada, el SNI es hoy en día uno de los pasos más importantes en la carrera académica, tal como relata Luna dentro de los motivos por los cuales ingresó al sistema:

 Mi tutora me dijo: “es bueno que ingreses al SNI para que vayas haciendo tu carrera en la investigación”. O sea, de una forma también como que te vas a ir presionando a que tienes que mantenerte en la investigación y pues a tener una plaza, a tener publicaciones y todos los requisitos que el SNI te pide. Uno quieras o no, sí se va como presionando de “tengo que lograr ciertos objetivos”.
(Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Este paso en la carrera académica, como podemos ver en palabras de Luna, genera una presión, un saber que tienes que responder a los requisitos para irse forjando un lugar, lo que por un lado da un reconocimiento o retribuciones personales por generar conocimiento que trasciende, y por el otro, uno muy importante, te pagan por ello. Para Damián, entrar al SNI es una exigencia acorde a las actividades que deberían realizar las y los profesores-investigadores y ve una lógica adecuada en la estructura del SNI, pues te pagan para producir, por ende, lo obvio es responder a ese estímulo económico. Incluso habla de un proceso de condicionamiento a producir que es sostenido por el estímulo económico:

 A ti te están pagando porque tú produzcas, entonces debes de producir, así es, y debes de producir recursos humanos, artículos, sino no te metas en esto, yo soy muy exigente con esa parte. Entonces de manera involuntaria, pues si hay un método nacional que te esté valuando eso y te está estimulando por eso, yo no lo veo mal ese punto, porque de manera indirecta se te está reconociendo lo que ya tú deberías de hacer per se, que por eso te están pagando. (...) Es como un proceso de condicionamiento; cuando empecé a recibir el estímulo económico dije "¡ahhhhh! [con sorpresa], está bien, ¿no?" Está chido recibir ese estímulo y entonces te condiciona a producir. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Las palabras de Damián concuerdan con lo ya dicho por Billig (2014), que para entender las condiciones en las que están generando conocimiento las y los académicos debemos tener en mente que lo hacen en gran medida porque hay un salario de por medio. A lo largo de este rastreo por las condiciones del SNI, encontraremos que el estímulo económico juega un papel crucial para sostener y legitimar esta forma de producción. Billig, como psicólogo social que realiza investigación, sería muy duro con estas condiciones y diría: “Somos, para ponerlo toscamente, halcones que escriben para vivir. Esta es la poco halagadora realidad de la que debemos partir”. De manera que resultó interesante que esta recepción positiva o de conformidad con el programa que mostró Damián en un principio, se viera contrastada inmediatamente por el mismo entrevistado, al reflexionar un poco sobre las implicaciones que tiene esa lógica:

Eso no sé si está tan bien porque entras a un nivel de estrés y como una carrera armamentista de producción, que, si te pierdes, que es muy fácil perderte, pues en lugar de favorecer la investigación científica en México, pues favoreces la corrupción. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Más adelante ahondaremos un poco en esta corrupción que menciona Damián, pues es un tema presente en todas las entrevistas, pero por ahora importa identificar esos giros en el discurso de una conformidad inicial con el SNI, a un cuestionamiento, que a lo largo de este análisis seremos testigos de que las y los docentes se configuran como sujetos en un entramado complicado por acceder a un sistema que les remunera adecuadamente, les reconoce su trabajo de cierta manera y les abre espacios dentro de la academia muy importantes, pero sentir que no es la mejor manera de hacer las cosas, y por ello, lanzar críticas a los sistemas y criterios de evaluación y las condiciones de producción de conocimiento. Esto enriquece nuestro acercamiento en lugar de obstaculizarlo, pues demuestra la complejidad del escenario ante el que estamos y nos muestra a los sujetos tal cual se construyen, mediante relaciones de tensión, conciliación, contradicción y un sinfín de aspectos que se entremezclan al configurar sus subjetividades.

Centrándonos en la producción científica, el gran problema que se le adjudica al SNI es que opera bajo una lógica productivista, con sistemas de evaluación que recompensan la capacidad de producir una gran cantidad de productos finales y publicables. Se favorece e impulsa la productividad, al ser considerada la parte rentable en el medio académico, por lo que no es de sorprenderse lo que apunta Granados (2020) en cuanto a la terminología que emplea el SNI para denominar a las publicaciones como “productos”, en una especie

de similitud con las mercancías, que se aleja de pensarlas como obras o textos que son todo un proceso creativo, analítico, reflexivo y a veces colectivo. Lo curioso también es que en un comienzo se esperaba que con esta lógica de evaluación de la productividad creciera la afamada calidad en la investigación, pero según este autor, para una gran cantidad de académicos ha provocado el efecto contrario, debido a que hay una percepción generalizada de que se premia más la cantidad que la calidad.

Así que no es casualidad que nuestras entrevistadas y entrevistados refieran constantemente que la cantidad de artículos es más valorada que la calidad o impacto de las investigaciones, como Luna, que piensa que a veces generar investigaciones con datos interesantes, relevantes, novedosos y de impacto a la sociedad o llevar a cabo colaboraciones enriquecen mucho, pero lógicamente toman más tiempo, de modo que las exigencias del SNI no siempre dan cabida a que se puedan realizar ese tipo de investigaciones. El esfuerzo y el tiempo que requieren los procesos de investigación científica no son contemplados:

Hay un sentimiento de que el SNI premia más publicar mucho en cantidad que en lo que ellas y ellos entienden como calidad. Es un criterio que sí se debería de considerar, saber qué tanto y qué calidad estás publicando. O sea, no es como publicar por publicar, y pareciera que a veces el SNI premia eso, como publica un montón, no importa qué, y creo que debería evaluarse pues más la calidad o que hubiera equivalencias (...) porque al final el esfuerzo y lograr llegar a ese tipo de publicaciones (de calidad) pues implica mucho más. (Luna, comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Lo anterior se inscribe en el *capitalismo académico* que ya hemos comentado, con universidades e instituciones que asumen que su labor es extraer la máxima productividad de las trabajadoras y trabajadores para evitar elementos insuficientemente productivos de su fuerza de trabajo (Billig, 2014). Ya que actualmente en términos generales los lineamientos de los concursos para obtener premios, becas o distinciones no contemplan las trayectorias más allá de los productos, involucrarse en procesos largos de producción, de investigación, de docencia o de intervención puede significar atenerse a perder méritos, prestigio y disminuir los ingresos. Para Suárez y Muñoz (2016), las y los académicos tienen una certeza en este sistema: hay que priorizar las acciones que “dan puntos”.

Esta forma de producción exige esfuerzos descomunales de los sujetos, quienes entran en una carrera armamentista de producción como la que mencionó Damián y un estrés brutal que suscitan prácticas de corrupción muy intrincadas dentro del Sistema Nacional de Investigadores o dentro de muchos otros sistemas que operan con criterios similares, que pueden resumirse de la siguiente manera:

Esas métricas, esos sistemas se pueden desvirtuar fácilmente. ¿Cómo los puedes desvirtuar fácilmente? Hacer convenios por debajo del agua con otros grupos académicos en donde, bueno, pues si yo te pongo en mi artículo, tú me pones en el tuyo ¿por qué? pues porque ya me va a tocar la evaluación del SNI y no he hecho nada, no he publicado. Entonces como no he publicado, necesito un artículo. Órale va. Entonces *win win* bajo un sistema de corrupción, todos ganamos bajo un sistema de corrupción. Y entonces ya ves de repente que tú evalúas gente o te evalúan gente que en un año está en 20 artículos internacionales indizados y dices: “dios mío, ¿cómo lo hacen?” Cuando tú sabes el esfuerzo, cuando yo me siento muy realizado y satisfecho cuando tengo la producción de uno o dos artículos internacionales de alto impacto. (Damián, comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Claro que esto no significa que cualquier publicación científica que se haga desde el SNI responda a esta lógica productivista o que no haya valor en lo publicado hasta ahora en esas revistas y editoriales, sino que los criterios y sistemas de evaluación que utiliza el SNI incentivan que se busque alcanzar un mayor número de publicaciones o generación de productos, más que una apuesta por la calidad -que sabemos es una noción problemática y muy discutida-, o por un interés real en el contenido, y eso a su vez provoca una necesidad de producir a toda costa. No sólo implican prácticas de corrupción como las que retrata nuestro entrevistado, sino que pone en cuestión la ética de por medio en la academia y en el SNI.

Aunado a esto, una crítica que se adhiere a la cuestión de la productividad y el cómo se publica son las editoriales que privilegia el sistema, pues las revistas de mayor impacto dentro de la comunidad científica son manejadas por empresas internacionales que cobran por publicar. Ante ello las y los docentes que entrevistamos tienen mucho que decir. Luna considera que los criterios para publicar han cambiado mucho en los últimos años, pues ahora se cobra por publicar o hay revistas gratis dentro de las editoriales a las que es muy difícil acceder y retrata la dinámica actual de esta manera:

Ha llevado mucho a ver como negocio la parte de... bueno, que al final sí es un negocio, pero que tú como investigador tengas que estar buscando financiamientos para poder publicar tus artículos. (...) Por lo tanto el SNI también va a decir “voy a tomar en cuenta pues en dónde estás publicando, con qué factor de impacto” y creo que ahí también, por ejemplo, para quienes vamos comenzando, a veces es más complicado, pues no eres tan conocido, o sea no tienes como muchos artículos o no tienes pues las grandes publicaciones y entonces te va costando trabajo. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Se fomenta la productividad en revistas con un alto factor de impacto y se contribuye al negocio rentable de la producción de productos científicos, como menciona Xóchitl:

También la gente que dirige a veces es como “bueno, pública JCR¹³”, sí, pero hay otras cosas aparte de JCR. Tiene también sus problemas. Esta empresa que hace Elsevier pues es un súper negocio, ellos te venden cosas caras en las bases de datos y luego te hacen que tú publiques gratis y aparte revises gratis. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Mientras que Damián, que ya ha tenido experiencias en universidades en otros estados de la república, hace un énfasis importantísimo en las asimetrías y dificultades que enfrentan las universidades estatales fuera de la capital para acceder a estas editoriales, desigualdades que, por supuesto, no son consideradas por el SNI ni por las revistas internacionales:

Un investigador que está en otras universidades estatales le exigen en el SNI publicar en una revista internacional que te va a cobrar \$3000 dólares para que publiques tu artículo, ¿de dónde van a sacar ellos eso? (...) Entonces ni siquiera se atreven a enviar a estas revistas que desafortunadamente son las revistas de mayor impacto y son las que más puntos te darían para la publicación, entonces caes en un círculo antagónico, una coevolución antagónica, que no te permite tú {sic} aspirar a, aunque tus ideas sean buenas, aunque tus experimentos sean buenos, no vas a poder acceder a estas métricas que te está exigiendo tu Sistema Nacional de investigadores. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

A esta problemática hay que sumarle que, al ser revistas internacionales las principales en la escala de valor, el idioma predilecto para generar conocimiento termina siendo el

¹³ Journal Citation Reports o Factor de Impacto

inglés. En nuestras latitudes hay una amplia riqueza lingüística que refleja la diversidad cultural y étnica de los pueblos, una riqueza que es pocas veces retratada en la investigación científica. La academia se ha caracterizado por manejar un lenguaje academicista que excluye a toda y todo aquel que no se mueve en estos círculos, y el uso del inglés como lengua universal levanta otra barrera más en la apertura, difusión y construcción de conocimientos con toda la gente, al tiempo que obliga a las pensadoras y pensadores que no son del norte global a generar conocimiento en un idioma ajeno al suyo.

Según Xóchitl hay que apelar a revistas de acceso libre u *open access*, pero también hay que poner en jaque el hecho de que la mayor parte de la producción sea en inglés:

Me parece importante estar escribiendo en inglés, pero tampoco deberíamos descuidar la parte en español, uno no debería de abandonar su lengua, como si no valiera. Es un pensamiento que tenemos muy clasista, muy imperialista también, que aquello que se escribe en inglés es lo mejor y todos deberíamos de estar escribiendo así. Si vamos a empezar a escribir en inglés, que es importante, pero no dejar de lado la importancia a, no sólo al *open access*, sino crear revistas de *open access* que estén en español y que tengan un impacto alto, que tuvieran un buen ranking, un buen proceso de dictaminación. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Sobre la influencia que ha tenido el SNI en las universidades y la forma en que se hace investigación, en cómo se premia más la producción en inglés, Damián comenta lo siguiente:

Te cambia a que vayas hacia otros lados, que publiques internacionalmente. Eso puede ser bueno, pero también es malo. Es malo porque entonces la investigación y la ciencia se queda en estas revistotas y son grandes consorcios que también son monetarios. (...) Las métricas de evaluación nos sesgan mucho hacia qué es lo que vamos a impulsar, entonces aquí en este caso pues a mí me conviene más, bajo las métricas anteriores, pues publicar en estas revistas, aunque me cueste más trabajo, pero sé que una de estas me va a valer por 10 en español mal hechos, entonces lo hago, pero eso no está bien porque entonces el conocimiento en español se queda ahí, en el tintero. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Surgen, entonces, muchas preguntas e inquietudes desde este lugar: ¿Cómo generar conocimiento que “impacte en la sociedad”, que resuelva problemáticas de nuestro contexto inmediato, si esa sociedad no puede acercarse a este conocimiento e interactuar con él?, ¿Cómo pensarnos y cómo pensar nuestra realidad desde lo ajeno, desde lo que no nos es propio? A este ejercicio reflexivo se une Elvira, quien hace preguntas críticas y apunta a lo que hemos venido sosteniendo desde un principio, un sistema capitalista en su etapa neoliberal que impone hegemonías, una única forma de concebir la producción de conocimientos y de evaluar esa producción, que dicta los caminos a seguir por las universidades, las disciplinas e incluso las y los sujetos:

Creo que también obedece mucho a un sistema capitalista y neoliberal de ¿qué entendemos por calidad? de ¿qué entendemos por prestigio? en revistas de prestigio, que se vuelve también algo un poco que tiene que ver con la ideología imperante en ese momento. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Elvira también apuntaría algo realmente preocupante que condensa lo que se trató de construir a lo largo de este apartado sobre la productividad, donde esta obligación por producir mucho y bajo términos muy limitados que son impuestos por las pautas internacionales, hace que se desvanezca el gusto por generar conocimiento:

Yo cuando entré al SNI decidí hacerlo porque tenía producción para poder entrar, pero como que lo hacía en un sentido de más por gusto, es hacer algo que disfrutas más por placer y eso como que se va perdiendo un poco. No es que del todo porque a mí me gusta mucho lo que hago, pero a veces la presión de decir “¡ay!, tengo que escribir en tal revista si quisiera que tuviera mayor impacto”, cuando a veces a lo mejor no estás de acuerdo con ciertos lineamientos editoriales de esas revistas, o pensar, o sea, ¿quién te lee? y ¿para quién escribes?, ¿para un grupo de académicos, o para el gremio que es muy reducido?, o ¿para la gente?, y eso no te cuenta. Entonces es complicado porque sí, algo que puede ser placentero, algo que disfrutas, pues a veces no se vive de tal manera porque está permeado o atravesado por el estrés. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Esta narración vierte inquietudes y más interrogantes muy importantes en torno al SNI, poniendo en duda los modos que despliega que hacen que cada vez más las y los docentes se cuestionen sobre las prácticas que llevan a cabo bajo los lineamientos de

este sistema, sobre la productividad, e interesa mucho este momento de reflexividad de Elvira, pues condensa lo visto en este apartado, donde vemos cómo los sujetos durante las entrevistas no sólo narran lo que experimentan, sino que son conscientes, en ese preciso momento, de lo que hacen. Revisan sus prácticas y son capaces de plantearse dudas, de manera que la entrevista es un acto en el que tanto las o los informantes como la entrevistadora dan una lectura de lo social por medio de la reconstrucción del lenguaje. La entrevista es una experiencia en la que se teje una relación en la cual se expresan sentimientos, pensamientos, deseos y donde hay lugar para la reflexividad y autorreflexividad.

4.1.2 La evaluación homogeneizante

Ya pudimos apreciar que los requisitos para generar producción científica generan muchos malestares dentro de la comunidad adscrita al SNI, pero a la vez es algo que se acepta en cierta manera y que inclusive motiva. Esto es visible principalmente en las recurrentes narraciones de docentes sobre la excesiva carga de trabajo que representa llevar a cabo actividades de docencia, investigación, administrativas, de cuerpos colegiados y demás, mientras se justifica -en muchas ocasiones- que no son actividades fuera de lo común, porque así ha sido reconfigurada la profesión en las últimas décadas. No obstante, lo anterior no quiere decir que las y los sujetos no resientan la saturación de actividades, las condiciones productivistas y que no sean capaces de nombrar las desigualdades que viven.

Ocurre con Luna, Xóchitl y Elvira quienes ante la pregunta ¿qué opinan sobre los requisitos y exigencias que solicita el SNI para ser investigadora? y las razones de su ingreso, afirmaron que “no te piden algo que no puedas cumplir”, que “el problema no es tanto el SNI sino todo un sistema”, o que da emoción el ingreso, pero en cuanto se va profundizando en las condiciones en las que se produce conocimiento, hay partes en el discurso que comienzan a mostrar dudas e inconformidades sobre todo con los criterios de evaluación. Según Luna, ingresar al SNI fue una motivación, pero a raíz de la pandemia se fue complicando mantenerse con esa motivación por la carga de trabajo

Pues sí, finalmente o sea sí me motivó mucho. Te digo, en este momento y a la fecha es así como, bueno a la fecha por la cuestión de todo lo que está cambiando ahorita en el presente, bueno estoy, así como igual que muchos, como en duda. Pero sí te hace motivarte, creo yo, a seguir trabajando en cuestiones novedosas y,

o sea no sólo como publicar por publicar y mantenerte, sino también que lo que hagas tenga un impacto. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Una de las razones más importantes para que Elvira ingresara al SNI fue el estímulo económico y las posibilidades que brinda en el medio académico una distinción como la de Investigadora Nacional, algo que emociona, pero que trae un acompañante incómodo y recurrente en la academia que termina pesando mucho: el estrés. Así lo retrata ella en su opinión sobre las evaluaciones, donde reafirma esta necesidad de productividad que impulsa el sistema:

Sí te da emoción cuando te quedas y todo porque, te digo, pues es saber que vas a tener más apoyos, que vas a poder acceder a más cosas a nivel institucional, entonces sí te da emoción, pero también es estrés, o sea, es estrés constante cada que vienen los periodos de evaluación, es mucho estrés. Es decir “tengo que subir esto”, pero además es el estrés de cuando ya te va a tocar la evaluación estar contando cuántas cosas, ¿cuánto tengo?, ¿tengo los artículos suficientes?, ¿tengo los capítulos suficientes?, ¿tengo las direcciones de tesis suficientes? (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Este fragmento de Elvira relaciona lo que ya apuntamos sobre la lógica productivista que subyace al SNI con los métodos de evaluación, que son indisociables, pues éstos últimos sirven para asegurarse de que habrá suficiente producción, hay que vigilar que se cumple con las expectativas actuales de productividad, lo que evidentemente genera un estrés en las docentes-investigadoras en su intento por permanecer en el Sistema y por cumplir con el mandato de producción. Para Xóchitl ha representado una dificultad permanecer en el SNI debido a las exigencias que aumentan con el transcurso del tiempo:

Los criterios van avanzando y se van haciendo más rigurosos, no siempre creo de la mejor manera. (...) Ha sido sí un poco difícil mantenerse porque pues las exigencias van creciendo, que también creo que está bien, porque más bien no es tanto problema el SNI, sino más bien el sistema en sí. Hay poca claridad acerca de lo que significa ser un docente y ser un investigador. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

En cuanto a esta poca claridad sobre lo que significa ser docente e investigadora, Elvira también concuerda, pues siente que los requisitos y los dictámenes en las evaluaciones no son del todo claros con lo que buscan:

Tampoco son muy claros a veces, aunque están escritos en el SNI, ¿cuáles serían las formas en las que puedes acceder, ir cambiando pues en el este escalafón? A veces es muy mmm... {sic} sí, a veces no queda claro, por ejemplo, en las evaluaciones, en las dictaminaciones, por qué necesitas ciertos dictámenes y en cambio otros no los meten, entonces no son claros. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Como respuesta a estas inquietudes en cuanto a no saber con precisión qué se espera de ellas y ellos o cuál es el perfil a seguir, Granados (2020) advierte que las jerarquías del SNI junto con los diferentes tipos de contratos ordinarios (seis niveles aproximadamente para el personal de tiempo completo, una gran variedad para los tiempos parciales y los contratos “por horas” o por asignaturas) y el escalafón de los programas de estímulos al rendimiento que existen prácticamente en todas las universidades, en el caso de la UNAM el PRIDE, con diferentes niveles, suscita que el estatus laboral de las y los docentes-investigadores pueda tomar múltiples configuraciones diferentes. Esta abrumante cantidad de condiciones sociales y laborales nos permiten comprender la dificultad de la aparición de un científico o científica *tipo* o promedio en el SNI y en toda la academia, aun cuando existen patrones en el perfil, no siempre resulta claro qué hay que hacer dentro de esa estructura llena de divisiones y niveles.

Asimismo, la profesión académica no sólo se ejerce bajo especificaciones institucionales diferenciadas, sino que es muy diversa y heterogénea y, por tanto, sus actores sociales e institucionales no pueden ser reducidos a un único grupo homogéneo o a un individuo con características particulares. El problema reside así en que las subjetividades docentes se configuran a través de exigencias globalizadas dictadas por organismos internacionales que tratan de unificar el perfil de académico por excelencia, mientras se encuentran expuestas a una creciente diferenciación interna (Suárez y Muñoz, 2016).

Otra de las quejas, compartida por todas nuestras entrevistadas y entrevistados, son las desproporciones que existen entre las obligaciones que tienen investigadoras(es) que trabajan únicamente en los institutos, sin adscripción a facultades o centros de enseñanza, y las profesoras(es) que también realizan investigación, siendo que las evaluaciones en el SNI son las mismas para ambos casos. Quienes sólo están como investigadoras(es) en institutos reciben apoyo para las cuestiones administrativas, dan docencia en proporciones menores o no la ejercen de ningún modo, por ende, cuentan con más tiempo para escribir y producir, mientras que las profesoras y profesores están

atados a una cuestión administrativa, tienen una carga docente mucho mayor y otras tantas actividades relacionadas con la docencia. Esto se cruza, como expresa Xóchitl, con que el SNI no es sensible a esa diversidad y heterogeneidad de la profesión académica:

Lo que sí ha sido siempre un problema es que el SNI no es sensible, por ejemplo, a las situaciones diversas del profesorado. El SNI no es sensible a eso, entonces también te puede pedir, no sé, tres artículos si estás en instituto y tres artículos si estás en docencia, entonces es una locura. Entonces mucha gente ha dicho pues probablemente el reglamento o las exigencias deberían de cambiar dependiendo de estas personas que se están dedicando más a la docencia y a lo administrativo, versus estas personas que solamente están haciendo investigación y que entonces, incluso sus propios institutos, universidades, les dan el recurso sin tener que ir a pedirlo. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Damián, retomando las prácticas de corrupción que provocan las condiciones de producción de conocimiento del SNI, agrega que las evaluaciones, al no aplicar criterios diferenciados según la situación en la que se encuentran las y los académicos, establecen condiciones desiguales de producción y favorecen la búsqueda de alternativas para lograr la cantidad de productos que alcanzan quienes trabajan en institutos de investigación o únicamente se dedican a la investigación:

Nosotros estamos en una asimetría con respecto a los que pertenecen a institutos dentro de la UNAM porque nosotros tenemos una infraestructura muchísimo menor en investigación científica y además nos exigen tener ciertas horas de docencia en materias de licenciatura. (...) Entonces eso pues va en detrimento de tu investigación, más si no tienes la infraestructura. A nosotros no nos dan, por ejemplo, recursos anuales para la investigación. Eso hace más complejo pertenecer a un Sistema Nacional donde te valora a través de producción de artículos, entonces si la evaluación fuese un poco más considerada con estos puntos, con estos aspectos, pues entonces se podrían eliminar estas prácticas, o aminorar la incidencia de estas prácticas (de corrupción). (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

No es de extrañar que quienes están ligadas(os) mayormente a la investigación reciban más apoyos y facilidades para llevar a cabo sus actividades, pues la investigación es actualmente la parte más valorada dentro de la academia por sobre la docencia y se

considera que la investigación de mejor calidad surge en los centros o institutos especializados. Los institutos son el *top* de la investigación.

Pausa, adaptación y a producir en pandemia. Los efectos del confinamiento en la producción científica y a nivel psicológico

Tuvimos oportunidad en el segundo capítulo de hablar sobre los efectos del confinamiento en las mujeres académicas, pero ahora corresponde preguntarnos sobre el quehacer académico y de investigación en el contexto del confinamiento por la pandemia, cómo se vieron modificadas las condiciones de producción de conocimiento y qué efectos tuvo en las y los docentes-investigadores(as). En este y los siguientes apartados el confinamiento será un eje que se cruzará con los otros, y aunque no podremos extendernos en un análisis exhaustivo de lo que ha representado una pandemia mundial para las profesoras y profesores, no podemos ignorar que este suceso ha trastocado fuertemente todas nuestras dinámicas sociales.

Intentaremos dar cuenta de las experiencias de nuestras entrevistadas y entrevistados con el matiz que acordamos desde un principio, sin pretender generalizar o asumir que todas las personas han vivido la pandemia de este mismo modo. Dicho esto, la experiencia misma de los docentes en la pandemia es infinitamente variada según el nivel educativo en el que se desenvuelven, si es educación pública o privada, el lugar en el que habitan, la clase, la raza, el género e incluso la generación a la que pertenecen. No obstante, un hecho que sin duda es compartido por todas y todos es que ha sido un reto aprender lo más rápido posible -y prácticamente sin acompañamiento o capacitaciones por parte de las instituciones-, herramientas para impartir clases, cursos, talleres, asesorías y seminarios en línea. Un proceso que requiere de rápida adaptación que, sumado a las horas de clase sentados frente a las pantallas, a todas las actividades que hemos mencionado reiteradamente que realizan las y los académicos y lo que implica en sí una pandemia, ha traído efectos psicológicos, efectos en los afectos, en las relaciones, en el quehacer pedagógico y en el trabajo académico para todos los sujetos envueltos en la educación escolarizada.

Para indagar sobre esos efectos durante la emergencia sanitaria actual se hicieron dos preguntas a las y los docentes durante las entrevistas: ¿qué cambios percibieron en su producción científica y su quehacer pedagógico? y ¿cuáles fueron los efectos a nivel afectivo, emocional, psicológico de continuar con las actividades universitarias y con las

relacionadas al SNI en el confinamiento? Gracias a ellas pudimos conocer con mayor profundidad lo que ha significado para ellas y ellos sostener unas condiciones de producción de conocimiento que anteriormente apreciamos que eran agobiantes y que ahora se les agrega el factor de la pandemia, una situación abrumadora donde también, al preguntar los efectos a nivel psicológico nos permite parar, acercarnos y decirles ¿cómo estás?, ¿cómo están las y los docentes ante una pandemia que nos pegado a todas las personas?

En un principio la pandemia se presentó como una pausa a las dinámicas de producción, ya que lo primordial era asegurarse de tener suministros para sobrellevar la pandemia. Era un momento difuso para las personas por no saber qué esperar en un contexto angustiante que a la vez presentaba un ambiente de cierta tranquilidad, de parar en ese ritmo acelerado, detener una gran cantidad de traslados, en fin, de dar una pausa a la vida contemporánea. Palomar (2020) lo retrata como que “la gente parecía estar conociendo las ventajas de una vida doméstica sin prisas y sin exigencias externas, romantizando la vida familiar y hogareña y alimentando la idea de la ‘familia feliz’”.

Pero a medida que fue avanzando, llegaron los invitados indeseados de esta pandemia: el cansancio, el aburrimiento, la ansiedad, la depresión, la desesperanza; la necesidad de límites y espacios fuera de la familia y el hogar; un recrudescimiento de la separación de los roles sexuales en la distribución del trabajo (Palomar, 2020); un relacionarse desde lo virtual que agota; un traslape entre el trabajo remoto y las actividades del hogar, entre muchos otros. El confinamiento nos privó de otras ocupaciones fuera del trabajo y el hogar que satisfacen con nuestros deseos e intereses, y en especial, nos quitó espacios en los cuales escapar de la tensión de la vida cotidiana.

Los efectos a nivel subjetivo e intersubjetivo se hicieron presentes. Algo que se ha presentado con frecuencia en muchas personas, al contrario de lo que se pensaría, es la necesidad de continuar con la saturación de trabajo, pues sirve como un distractor ante esta falta de actividades de esparcimiento y recreación, de relacionarse con las y los otros y como una respuesta a los efectos psicológicos del encierro. Damián describe que a raíz del confinamiento ha logrado escribir mucho más de lo que antes podía, pero también comenta los efectos que eso ha traído:

Nosotros como investigadores y docentes no estamos absueltos de los mismos efectos de la población. En lo personal sí ha pegado psicológicamente el que no

puedas hacer otros atributos que no sean más allá de tu contexto laboral, que puedas realizar otras actividades. Yo he incrementado mi carga de trabajo porque pues es una manera de mantenerme ocupado de las cosas que no puedo hacer, entonces esa carga de trabajo que ha aumentado pues sí, me da más producción en investigación, me concentro más en los estudiantes, pero a nivel personal ha ido en detrimento de mis otros ejes o de mis otras esferas que no son la académica, mis esferas de vida personal. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

No obstante, Damián es consciente de que él está en una posición privilegiada por poder continuar trabajando, con un salario y sin mayores complicaciones para mantener las necesidades básicas, además de que es contrastante con lo que mencionan las entrevistadas, pues para Elvira, que es parte de una red de mujeres académicas, la Red Mexicana de Ciencia Tecnología y Género, las experiencias han sido muy diferentes para ellas por la carga adicional de trabajo doméstico que en el encierro se ha acentuado:

Yo veo a muchas colegas, y eso es algo que se discutió en este seminario, de la carga de trabajo porque se hizo súper evidente la carga reproductiva, que es la parte de la crianza, del trabajo doméstico, pues el de ahora, el de estar como dándole continuidad a la parte académica de los hijos, y estar ahí, y pues hacerlo todo al mismo tiempo. (...) Y entonces esto discutíamos continuamente, de qué implicaba trabajar con esa sobrecarga, más bien, hacer producción con esta sobrecarga. Muchas dijeron que no escribieron y en la parte anímica, en la parte del estado emocional, en mi caso fue la que me hizo que yo no hiciera nada de esto durante, te digo, sobre todo yo creo en los primeros tres meses, que no escribiera, que me costara trabajo la parte emocional. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Luna tiene un hijo muy pequeño que ha tenido que adaptarse no sólo al encierro, sino a la dinámica de trabajo de su mamá, en especial con las aulas virtuales (pero esto tomará lugar en el apartado sobre la docencia). A eso hay que agregarle que se contagiaron de COVID-19, por lo que han vivido una situación sumamente complicada donde se aglutinan otras consecuencias de la pandemia como son la pérdida de seres queridos. En una reflexión necesaria sobre los duelos en el contexto actual, así como también una reflexión que muestra el lado humano que muchas veces se olvida de las y los docentes, Luna expresa cómo ha vivido esta situación de manera complicada, lo cual es notorio en las

reacciones que tuvo a las preguntas relacionadas con el confinamiento y la carga de trabajo, mostrando un claro cansancio y lo exhaustivo que es para ella sostener todas las esferas de su vida:

Lógicamente el encierro en cuestión psicológica, pues sí al principio fue como ansiedad, después ¿cuándo se acaba? Empezamos también a perder a algunos familiares y amigos entonces en la parte emocional también iba pegando porque pues ya no te pudiste despedir de nadie y te tienes que adaptar pues, a saber, que ya no está simplemente, y que la última vez que lo viste pues ya, fue esa vez y ya no puedes... Los duelos han cambiado. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Por otro lado, Xóchitl si bien menciona que para ella no ha sido tan complicado sobrellevar la producción durante la pandemia, comentó que al principio no le fue tan fácil escribir, y que, como a todas y todos, sintió desesperación, desgano, tristeza. Asimismo, reconoce que como mujer sin hijos y pareja formal es un poco menos agotador, pero para otras mujeres es todo un desafío volcarse de lleno al trabajo:

Se vuelve complicado porque la labor de sentarse y de ponerse a escribir o a ejecutar cosas que tienen que ver más con la imaginación con un proceso creativo, pues no han estado para todas. No todas tienen una oficina, no todas tienen la posibilidad de encerrarse. En el caso internacional pues se demostrará mucho que los hombres pues están más acostumbrados a esto, es como de “bueno, me levantaba, iba a mi oficina y me encerraba a escribir, entonces ahora me levanto, voy a mi oficina de mi casa y me pongo a escribir, y si los niños quieren algo de más, pues ahí está la mamá, si los niños necesitan, pues ahí está su mamá”, o sea como “yo estoy en mi lugar” (comunicación personal, 14 de febrero de 2021).

Xóchitl ya había puesto el dedo en el renglón sobre las diferencias entre la producción de hombres y mujeres, por lo que en cuanto a los reportes que indican que a nivel mundial los hombres están produciendo más, difundiendo más y enviando muchos artículos durante la pandemia, reafirmaría que esto se debe a las diferencias en las tareas asignadas por roles de género, pero también por cómo se ha socializado a las mujeres y a los hombres:

Las mujeres están en contacto con esta parte pues más del hogar, pues estamos como encerradas en el hogar, entonces hay también un pensamiento mucho más emotivo, mucho más de convivencia, mucho más de estar pensando en, y no este otro de “pues me encierro, escribo y a ver que el mundo se colapse”. Estás más preocupada por la humanidad, o sea, es como que te crea ansiedad y te crea terror, y eso se ha visto reflejado sí en la publicación de la gente alrededor del mundo. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Una preocupación por la humanidad, por el futuro y cómo sortearemos un evento mundial como este, algo que genera mucha ansiedad por esta obligación de continuar con el trabajo como antes y de rendir cuentas ante instituciones como el SNI o la UNAM, algo que Elvira ha resentido muchísimo durante la pandemia , ya que continuó trabajando aun cuando se enfermó de COVID19 y anímicamente no estaba en las mejores condiciones para ello, sin embargo, el *tener que* cumplir con las obligaciones la fue arrastrando:

El *tener que*, por una parte, te jalaba, o sea yo a veces digo, como de pensar en “¡ay no!, pues ahora ¿dónde va a ir la humanidad?”, y preocupación y ansiedad y todo esto. Insomnio incluso al principio. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

En circunstancias de crisis las y los sujetos comienzan muchas veces a plantearse dudas, a reflexionar sobre las implicaciones de un sistema capitalista que establece condiciones de producción altamente demandantes, desgastantes e inhumanas. La pausa que provocó la pandemia en nuestras dinámicas puso en duda el cómo estamos entendiendo a la educación superior y a la educación en general, el cómo estamos produciendo y relacionándonos con el mundo. En palabras de Elvira:

Fue una pausa que permitió como poner a mejorar lo que pocas veces se hace, de poner en duda muchas cosas, que realmente lo que haces tiene impacto, de pues ¿qué sentido tiene?, ¿por qué habiendo otras formas de poder estar y de armonizar o de poder conciliar la vida laboral, etcétera?, ¿por qué no se llevan a cabo en la vida cotidiana?, y es como también sentir que es una ficción lo otro de entrar en esta locura de la evaluación y en esto de estar corriendo continuamente. Y eso como que es una pausa, y por una parte hace reflexionar sobre ello. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

En este punto es necesario recalcar lo dictado por Foucault (2002) en Vigilar y castigar sobre los castigos que ahora ya no son exclusivos de un Dios, la policía o instituciones como las familias, sino que es asumido por la sociedad mediante el Derecho. El poder de castigar sirve como un mecanismo para enderezar a quienes se desentienden del *deber ser* impuesto por la sociedad y el Estado. En el ámbito educativo, Suárez y Muñoz (2016) hablan de un sistema vigilante en México, que desde hace más de dos décadas instauró el *deber ser* por medio de las relaciones Estado-empresariado. Con esas relaciones el compromiso social de las universidades se puso en cuestión, pues los actores del Estado esperan resultados en la educación superior que respondan a las lógicas del neoliberalismo y la globalización, relacionados con la articulación del mercado y sus modos de premiación y de castigo.

Ese *deber ser* o el *tener que* que Elvira comenta, tiene una gran influencia en las subjetividades, pues en el caso de las académicas las incita a cumplir con las tareas necesarias para mantenerse en el SNI y así poder seguir recibiendo el estímulo económico, el acceso a mejores espacios dentro de la academia y el reconocimiento por su trabajo, aun cuando se presenta una pandemia mundial que causa múltiples estragos en las personas. El SNI, el CONACYT y a veces las propias universidades, parece que no se preocupan por sus sujetos más allá de su producción, lo cual es muy grave y alarmante:

Esto de *tener que*, porque no hubo una pausa, no es que el CONACYT, no es que el SNI te dijera “¡ah!, estuvimos en pandemia, vamos a tomar en cuenta eso para tu producción”. Eso no sucedió, fue una queja y una crítica muy fuerte. (Elvira, comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Llegado este punto hay que recordar que ser del SNI se vuelve algo tan relevante no sólo porque ofrece mejorías en términos económicos para quienes pertenecen a la academia, sino que es una de las distinciones más importantes, por lo que entra un factor crucial como es el prestigio. Las IES marcan una serie de valores y expectativas sobre la profesión académica, de manera que, quien aspira a un nombramiento o distinción de esta magnitud y aspira a mantener ese privilegio, significa que deberá adquirir el *habitus* o que deberá incorporar las prácticas que el SNI determina como deseables. A continuación, exploraremos los significados del prestigio, cómo éste se objetiva en el SNI, a través de sus discursos, sus dinámicas, su estructura y cómo los sujetos, a su vez, lo aprehenden, aunque no lo quieran.

4.2 ¿SNI?, pero ¿qué nivel eres? Reconocimiento, prestigio y distinción

Al hablar de las condiciones de producción de conocimiento se hicieron presentes las razones por las que ingresan algunas y algunos docentes, ya que les abren las puertas para muchas oportunidades y mejor remuneración de su trabajo. En un contexto laboral donde se vive la docencia y la investigación en situaciones precarias, una mejor remuneración económica se traduce entonces en un mayor reconocimiento a las labores que se realizan, es sentir que sí hay interés por la profesión académica, como menciona Damián:

En parte porque el origen del SNI fue como un estímulo genuino que promovía un mayor grado de interés por el desarrollo científico, sólo que estas políticas en los años 80s, sobre todo, pues disminuyeron, la calidad del salario en las poblaciones académicas. Entonces ahora en lugar de ser un sobresueldo, el SNI se ha convertido como parte fundamental. Se convirtió en una motivación también, además de la académica, pues, ¿por qué negarlo?, una motivación económica porque te estás acostumbrando a ciertos estándares de salario y entonces pues esa "beca SNI" pues es fundamental de tu salario ya. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Esto genera muchas controversias y cuestionamientos tanto al SNI -y al CONACYT- como al Estado, por enfocarse en hacer una especie de comunidad científica reducida que puede acceder a un mejor salario mediante estos estímulos, en lugar de garantizar mejores condiciones laborales para todas las profesoras y profesores e investigadores. Peor aún porque el objetivo inicial, que consistía en ofrecer “una forma simple de apoyo a la ciencia en México: identificar, por medio de comités formados por científicos reconocidos, a aquellos investigadores que de veras investigaban y dar a éstos un reconocimiento mensual”, ya daba pistas de lo que significaría el SNI, pretendiendo dividir a las y los académicos entre quienes *de veras* investigan y quienes no, y en función de ello y de que cumplan con los requisitos que se imponen, se les retribuya económicamente.

Para Granados (2020) el hecho de que el SNI se empeñe en tratar diferente a sus miembros es una de las mayores perversiones que despliega este sistema, proveniente de un pensamiento neoliberal, y lo hace con todo un esquema basado en exigencias, estímulos y periodos de evaluación que se diversifican según el nivel alcanzado. Bajo la justificación de que los niveles tienen la función de reconocer la experiencia de

investigadoras e investigadores, se segrega al personal adscrito y se profundizan las jerarquías dentro de la comunidad científica. En consecuencia, se introduce el prestigio, algo primordial en un campo que se rige por la intelectualidad como es la academia.

Si pensamos en la definición de prestigio ya nos damos una idea del nivel al que llega a incidir el SNI, pues para que alguien se considere prestigioso debe ser reconocido por la colectividad, pero no cualquier colectividad, sino por el gremio de intelectuales y científicos, por una élite o institución académica. Para Bourdieu (2008) el prestigio “es aquello que define la posición en las jerarquías propiamente intelectuales o científicas” y es un aspecto mucho más estable que el poder universitario, porque depende más de la posición que se ocupa, que de un o unos sujetos en particular. Sin embargo, es sabido que no existe un verdadero criterio institucional del valor científico, o existe en una proporción muy pequeña; este valor, según Bourdieu, se basa prácticamente en indicadores objetivos de la posesión de poderes de distinta índole, en los modos en que se ejercen y los efectos que tienen, se basa, por ejemplo, en el capital simbólico, que se expresa en premios y reconocimientos científicos o la publicación en revistas indexadas de alto impacto. Se privilegian unas formas de poder por sobre de otras, pero todo en función de ser conocido y reconocido, en adquirir un capital individual de notoriedad.

Es un sistema que ha logrado mantenerse debido a que se han destinado beneficios exclusivos para aquellas y aquellos que son Investigadores e Investigadoras Nacionales, al punto que contar con esta adscripción o estar en posibilidad de conseguirla se ha convertido en un requisito deseable y a veces hasta obligatorio para acceder a las plazas en las universidades, para aplicar a distintas convocatorias y para moverse en general en la academia. Ser SNI parece que comienza a instalarse como una ventaja -en una carrera profesional tan desigual y demandante- por sobre las y los demás colegas, así que se vuelve una razón importante para ingresar, a pesar del estrés que pueda generar mantenerse. Según Xóchitl, a eso hay que añadirle que ahora también las universidades esperan eso de sus trabajadores o trabajadoras, lo que incita que se busque el ingreso a este sistema:

Todas las convocatorias ya te piden ser SNI, o sea hay tanta gente que (...) el SNI pues te apoya porque probablemente la próxima vez que te enfrentes a un concurso con alguien pues va a llegar con un SNI a concursar, entonces eso pues va a potenciar que la universidad en la evaluación diga “bueno, pues esta persona

tiene la posibilidad de permanecer en el SNI con nuestro apoyo". (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Las universidades ven con buenos ojos que las profesoras y profesores ingresen al SNI, que ajusten su producción y se orienten al cumplimiento de indicadores impuestos por el mercado internacional de la educación superior, pues se les destina más presupuesto y ganan en prestigio institucional, reputación y jerarquía dentro de las IES. Incluso el doctorado, requisito indispensable para ingresar al SNI, ha crecido enormemente en las últimas décadas, como pudimos ver en el contexto histórico.

Recuperando a Foucault (2002), esta disciplina y *deber ser* en la educación ligada a los mandatos del mercado académico genera continuas transformaciones en el campo que han derivado en grandes impactos en la vida, la producción, la profesión y las subjetividades docentes. Un gran impacto en estos sujetos es el estar condicionados a producir y generar resultados por el miedo a ser castigados y excluidos en caso de no cumplir con los mandatos:

Han cambiado los lineamientos en ese sentido porque piden a más corta edad el doctorado, antes era como una culminación de tu trayectoria académica, ahora es como un requisito. Eso lo solicitaban, pero en ningún momento que estuviéramos adscritos al SNI, era deseable. Incluso los concursos sí piden que estés en el SNI como un requisito para entrar y para la permanencia, eso sí ha cambiado mucho porque te digo que tiene que ver con esto de la parte de las políticas educativas que también pues están atravesadas por lo económico, en donde han solicitado que tengan más integrantes del SNI en sus cuerpos académicos, en su personal. Entonces sí ha cambiado las dinámicas. Depende que permanezcan en su trabajo que estén o no en el SNI. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Aun así, las propias profesoras y profesores reconocen que es un sistema que es sostenido por ellas y ellos mismos, por el reconocimiento mutuo entre quienes pertenecen al SNI, pero sobre todo es una cuestión estructural, propiciada por las instituciones. Esto se refleja al preguntarle a Elvira si consideraba que había un mayor reconocimiento a quienes cuentan con esta adscripción, a lo que respondió lo siguiente:

Institucionalmente sí porque es también como un proceso de reificación, es decir, yo te voy a reconocer a ti porque eres del SNI, así hay un reconocimiento mutuo, y entonces sostenemos esto porque también nosotros nos hemos encargado de

sostener y se hacen esas alianzas. Hay mucha gente que no está en el SNI y es muy buena, no ha querido entrar porque no quiere, y digo pues qué admirable porque no quiere estar en esta situación de estrés y de alguna manera legitimando un sistema de evaluación que te digo, que tiene que ver con la meritocracia, que tiene todos estos lados oscuros en torno a como un compadrazgo. Creo que institucionalmente sí es así, incluso hay diferencias de quienes están adscritos al SNI, quienes tienen SNI, a quienes no, es simplemente porque te dan más puntaje, te dan un puntaje mayor. Sí hay un trato diferente. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Coincidente con el objetivo con el que surgió el SNI, éste deja a muchas personas fuera que aparentemente no tienen el “nivel” requerido, pero es un hecho que no representa a la totalidad de la comunidad ni mucho menos es un indicador de la calidad del trabajo o del desempeño de las y los docentes:

Cuando estás aplicando hacia una plaza, en cualquiera de las áreas, te piden las perlas de la virgen, entonces te piden que tengas menos de 37 años para hombres, 40 para mujeres, con tantas publicaciones y de preferencia SNI. Entonces si ya tienes SNI ya es una gran ventaja sobre otros que no lo tienen para ingresar. (...) Las prácticas de evaluación de estos sistemas pueden no ser tan simétricas en donde capturen la calidad de las investigaciones en general y entonces desafortunadamente hay personas que podrían o tienen la calidad para estar en el sistema, pero no han accedido por las métricas de las cuales están evaluando, entonces desafortunadamente no se tiene ese reconocimiento en estas personas, cuando sí deberían de tenerlo. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Se crea un ambiente en el que ser del SNI te pone en una posición de más poder por sobre otros sujetos en las universidades, como es el caso de las profesoras y profesores de asignatura o contratados por horas que viven con los salarios más bajos y se vuelve más importante que nunca nombrarles para denunciar la situación que viven en esta estructura jerarquizada, como bien dice Xóchitl:

La idea es como “yo soy SNI y entonces primero me presento como el SNI, y digo, y destruyo, y opino, y todos los demás no tienen sentido”. Entonces pues no, no es así, o sea los profesores por hora, por ejemplo, pues hacen un gran esfuerzo con

los salarios más bajos y ellos pues más bien deberían de estar asociados a estos proyectos de estímulos también en los que pudieran participar en las investigaciones de otros, para poder apoyarnos a publicar. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Aquí hay que recalcar que, es cierto que dentro del sistema se crean jerarquías y una especie de elitismo donde se deja de contemplar la situación que viven aquellas y aquellos que quedan fuera, pero probablemente esas dinámicas aparezcan más en personal adscrito a los niveles más altos, o en sujetos con otras características, pues las profesoras(es) entrevistadas reconocen y denuncian que sus colegas se someten a condiciones muy desfavorables y es una situación que debería cambiar para todas y todos.

Ahora bien, con todas estas quejas rondando alrededor del Sistema Nacional de Investigadores, ¿qué hace que la distinción de Investigador(a) Nacional se haya instalado y posicionado rápidamente en la educación superior y se convirtiera en algo con significados e implicaciones tan fuertes dentro de la comunidad científica? Bourdieu (1997) nos presenta algunas pautas y advierte que el nombramiento, el certificado o cualquier distinción forman parte de las prácticas o discursos oficiales que son simbólicamente eficientes al ser desplegados en situaciones de autoridad por actores autorizados, renombrados y considerados oficiales, por estar vinculados con algún cargo otorgado por el Estado:

Al enunciar con autoridad lo que un ser, cosa o persona, es en realidad (veredicto), en su definición social legítima, es decir lo que está autorizado a ser, lo que tiene derecho a ser, el ser social que tiene derecho a reivindicar, a profesar, a ejercer, el Estado ejerce un verdadero poder creador, casi divino. (p. 114)

Las distinciones y reconocimientos como la del SNI, además de dar prestigio a quienes la ostentan, objetivan la diferencia respecto a quienes no los tienen, creando un ambiente de comparación constante entre la comunidad académica (Suárez y Muñoz, 2016). Esta competencia dañina también tiene efectos en las subjetividades, pues la meritocracia, “tiende a confinar a las personas en una jaula de hierro, que se convierte en una celda de confinamiento solitario” (Sennet, 2007, en Suárez y Muñoz, 2016), en otras palabras, la meritocracia y la competencia fomentan las individualidades más que la colectividad, crean individuos que prefieren muchas veces moverse solos a lo largo de su carrera

tratando de cumplir con los requisitos necesarios para alcanzar mayores logros y distinguirse de las y los demás, como explica Xóchitl:

Había también mucha competencia, eso es algo que parece que está como en la forma misma en la que miramos la educación. Tenemos en México una situación de trabajo como más aislada. A mí una de las cosas que pues sí me parecen como más complejas es como “yo tengo mi laboratorio, yo hago mis cosas, son las que ofrece el mundo y no le hablo a nadie más, y la del otro es malo, porque pues yo soy de un área y él es de la otra”. Bueno, sí, sabemos que hay conflicto entre los grupos en todos lados, pero pues no debería de llegar a este punto en psicología, y debería de haber más como una distribución uniforme de los recursos, una preocupación por todas las áreas, de desarrollo en todas ellas de la misma manera, sin tener que vernos como más o menos. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

La profesión académica caracterizada en la era actual como meritocrática, regida por símbolos de estatus y reconocimiento, cuando se configura además en un contexto de desigualdad, permite que estos símbolos se subjetiven y que haya una intersubjetividad mediante la cual nos apropiemos de este prestigio, jerarquización y tratos diferenciados y los reproduzcamos para poder existir en estas condiciones, aun cuando eso perjudique la convivencia entre las personas. En términos de la teoría bourdiana, nos adherimos a una cultura que diferencia mediante procesos de apropiación simbólica donde el capital cultural (objetivado o incorporado), en este caso el que otorga el SNI, da el beneficio de la distinción y un beneficio de legitimidad, “beneficio por excelencia, que consiste en el hecho de sentirse justificado de existir (como se existe), de ser como es necesario (ser) (Bourdieu, 1998, p. 226). Esta lógica sólo es posible en sociedades divididas en clases, basadas en la dominación, como la nuestra, pues ese escenario hace posible que haya capitales culturales diferenciados a los que no todas las personas pueden acceder y, por ende, una desigualdad en el acceso al conocimiento necesario para entrar a muchos espacios. Para existir la distinción debe asegurarse un espacio privilegiado y limitado al que no todas las personas puedan acceder, pues como dicta Bourdieu (1998), el poder distintivo de las posesiones y de los consumos culturales pierde su valor cuando aumenta el número absoluto de sujetos que pueden apropiarse de ellos.

Como comenta Elvira:

Hay una percepción basada en hechos reales, de este sentimiento de injusticia por la desigualdad que hay, y de pertenecer o no, de a quién le das más valor, porque es algo que sucede, pero que además está inscrito, de alguna manera está representado este prestigio, y entonces a veces las personas incluso reciben un trato diferenciado, las personas que tienen SNI de las que no tienen SNI, quienes tienen doctorado de quien no lo tiene. O sea, es algo simbólico pues, incluso la manera en que, aunque esto las personas pues sí lo han escrito, lo hemos de alguna manera subjetivado, entonces sí hacemos estos tratos diferenciados. Por supuesto que se percibe y se vive y eso merma la convivencia a veces y fomenta muchísimo la competencia, sobre todo la evaluación. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Podemos ver que una consecuencia importante de esta jerarquización y de la evaluación que ya revisamos es la competencia que se genera dentro de la comunidad científica, aun cuando las mismas académicas defiendan una postura que reconozca a las otras y otros como colegas, como compañeras o compañeros que pueden compartir, las instituciones y sus sistemas de evaluación proponen lo contrario, como agrega Elvira:

Siento que estas mismas formas de evaluación y de jerarquización, no es lo mismo ser SNI III, que ser Candidato, que no estar en el SNI, fomenta mucho esta competencia y como hay desigualdad, pues también, o sea obviamente es algo percibido, es algo vivido por las personas que comparten ese mismo espacio. (...) Eso hace que haya un poco este tejido que podría darse, o esta posibilidad de cooperación, o en trabajos más colaborativos, se ven mermados por esa situación. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

No obstante, aunque se piensa que siempre hay competencia en la academia, subrayamos que ese ambiente no se cumple en todas las ocasiones o más bien hay una renuencia a seguir replicando esas formas impuestas, pues Luna menciona que hay apertura de una gran parte de la comunidad y lanza una cuestión importante de la que ha carecido la academia por esta insistencia en la meritocracia, como son las redes entre profesoras(es)-investigadoras(es):

He sentido cierta camaradería con la gente y no, o sea no tanto como competencia, sino que más bien a veces siento que lo que falta es como redes de comunicación. A veces no tienes como un panorama de todas las líneas que

tienen en el, pues al menos en un campus podríamos decir. Creo que por ahí es donde estamos fallando porque no nos da a veces ni el tiempo de establecer estas redes de comunicación y de compartir conocimientos. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Por otro lado, el SNI se ha incrustado en la ciencia, en la tecnología y en toda la academia en México, como un sistema que produce lo que se entiende como investigación de la más alta calidad en el país, que reconoce a aquellas y aquellos que contribuyen a esta productividad basada en estándares internacionales. A partir del nivel III se pide “realizar actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional”, lo que al fin y al cabo significa adquirir notoriedad dentro de la comunidad para poder ser considerado como un investigador o investigadora del más alto nivel. Esto genera cierto deseo por ser reconocida o reconocido por una institución tan importante en el país como es el CONACYT, el tipo de autoridad de la que habla Bourdieu que dicta lo que es deseable, y en palabras de las entrevistadas y entrevistados da alegría, motiva saber que estás respondiendo a esos parámetros de calidad, como lo reconoce Damián en las razones por las que ingresó al Sistema:

Uno fue curiosidad de ver cuáles eran los puntos que las comisiones evaluadoras nacionales te podían solicitar para poder tú formar parte de un grupo que aparentemente era, o es, uno de los grupos que representan la investigación científica en México de la más alta calidad. (...) Primero sentí como alegría, obviamente sí es una alegría porque es un reconocimiento personal también de decir "ah bueno, sí, la calidad de la investigación que estoy haciendo o la producción científica que tengo está a la par de otros tantos en el país" y eso te estimula para seguir trabajando en lo que te gusta. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Este fragmento del discurso choca con lo que había dicho anteriormente Damián sobre que el SNI no necesariamente reconoce a personas que tienen la “calidad” para estar adscritas, lo que nos muestra que los sujetos habitan la contradicción y además, nos señala cómo este sistema ha logrado posicionarse de tal manera que se volvió parte del significado de ser académica(o), a sabiendas de que sus requisitos, evaluaciones y dinámicas no reflejan la calidad, el valor y el desempeño de las y los docentes, eso no impide que la distinción del SNI conserve su prestigio o su relevancia, pues está ya incrustado en las subjetividades y en la educación superior.

Las métricas del SNI van moldeando las aspiraciones o la forma en que se les exige y se autoexigen las y los académicos para cumplir con esas expectativas, y cuando el prestigio que da el ser del SNI se asocia con una serie de “privilegios” o accesos tan complicados en la academia, se magnifica su significado. El SNI ofrece un prestigio, lo cual motiva, da orgullo y distingue, pero también abre puertas en un mundo académico plagado de desigualdades y precarización, así que las y los investigadores buscan ingresar no necesariamente para distinguirse, sino porque les asegura mejores oportunidades, en palabras de Elvira:

Es como un círculo vicioso, es como una cadena. Si no eres investigador, si no estás adscrito o adscrita al SNI, que te da prestigio por una parte, es más difícil que te otorguen apoyos por ejemplo para hacer investigación, es más difícil que te promuevan de nivel en tu misma institución. Incluso tiene un puntaje estar en el SNI. Eso un poco hace como esta angustia, esta necesidad de permanencia allí porque sabes que de eso dependen muchas otras cosas, además del reconocimiento que se tiene como a nivel pues social, bueno, en el mundo académico. Entonces como ese círculo vicioso; por una parte compensar tu salario, pero por el otro, todos los accesos que te permite pues a otros espacios en la academia. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Ese “trato diferenciado”, mejores oportunidades al ingresar al SNI y mejores salarios, da un cierto estatus y diferencia de la mayoría de las y los académicos, aunque eso último no siempre es lo que buscan todas las profesoras y profesores que deciden ingresar. Llegado este punto me parece importante destacar que las y los entrevistados muestran fuertes críticas a un sistema que fomenta la competencia, la meritocracia, la individualidad, y aunque podría decirse que es contradictoria su postura o su decisión de ingresar, en esta tesis entendemos que las y los sujetos habitan la contradicción, porque no son sujetos pasivos. Una contradicción entre encarnar aspectos de estas condiciones dañinas y a la vez pronunciarse en contra de ellas, aunado claro a que se encuentran en una posición compleja -e injusta- en la que se les pone a elegir entre una carrera mejor remunerada y con mejores oportunidades, pero con dinámicas que para muchas y muchos no son las adecuadas, o una carrera con mayores obstáculos, menor reconocimiento, y por supuesto menores ingresos. Como ya dijera Bourdieu (1997) “el orden social que garantiza el modo de reproducción escolar somete hoy en día, incluso a aquellos que más se benefician de él”.

El prestigio es algo indisociable de la comunidad académica y del SNI, y este último a su vez es un sistema que opera gracias a que solventa las deficiencias económicas, pero sobre todo por un discurso ampliamente difundido y aceptado en la educación superior que se ha construido históricamente desde finales de la década de los ochenta, sobre el papel fundamental de los méritos individuales, el merecimiento y sobre la relevancia de la evaluación como prueba de ello, en palabras de Xóchitl:

Surgió como una forma para tratar de compensar los salarios de los investigadores, pero se incrustó en una comunidad que le gusta tener privilegios y que le gusta saber que es más que otro y presumirlo: “yo estoy y tú no estás”. Un sistema de puntos siempre será así, por desgracia, que te categoriza, que te ubica en un lugar, te dice si eres bueno o si eres malo, y creo que eso pues depende de una evaluación cuantitativa pero no de una cualitativa. Yo no creo que haya profesores malos en la facultad, ni investigadores mejores que otro, cada quien tiene su área, su línea, su posición. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Dado que es un logro máximo en las aspiraciones académicas y por todos los efectos subjetivos e intersubjetivos que acarrea ser miembro del SNI, se incrustó en la comunidad científica como una placa a mostrar y hacer clara esa distinción respecto a las y los otros. Esas dinámicas no necesariamente son apropiadas por todas las docentes, pero nos hace dimensionar cómo se integra en los sujetos y sus prácticas discursivas, algo que Luna evidencia:

Es como también tu carta de entrada. O sea, SNI, pero ¿qué nivel eres? O sea, creo que sí es como una etiqueta que le va a los investigadores y a veces pareciera como que va pegado a tu nombre. Tengo esa impresión en muchos casos porque hasta los ponen en sus presentaciones. O sea, como “Doctor Fulanito”, el lugar de adscripción y el SNI que tiene. Entonces parece a veces que es como, que lo tengo que decir. Eso es en general la impresión, que creo que sí cuenta, pero yo no creo que eso te hace mejor o peor investigador. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

En síntesis, podemos decir que adquirir el privilegio de ser SNI significa también adquirir ese *habitus* que envuelve a la distinción de Investigador/a Nacional. Quienes tienen esta adscripción al sistema forman parte de un grupo con ciertas características y cualquier

grupo que busque fortalecer su estructura y hacerlo unido necesita de una operación simbólica de consagración a través de la imposición de nombres, siglas, signos de adhesión, manifestaciones públicas (Bourdieu, 1998). Para lograr que esa parte simbólica sea efectiva debe generar en sus participantes intereses, aspiraciones, algo que les haga sentirse en cercanía, que les haga sentir que pertenecen y debe hacer que los miembros o participantes se reconozcan entre sí, pero aún más importante, que se reconozcan a sí mismos como sujetos dentro de ese proyecto. De ahí que el SNI recurra a las jerarquizaciones, distinciones, reconocimientos y el prestigio, pues éstas implican esos mecanismos simbólicos que les identifican y les diferencian de quienes no pertenecen a ese grupo selecto. El prestigio es, sin duda, una de las cartas más fuertes con las que juega el SNI y algo latente en quienes cuentan con esta adscripción.

4.3 Experiencia de la vida académica atravesada por el SNI: Implicaciones en la docencia

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”

(Paulo Freire, 2007 p. 92)

El Sistema Nacional de Investigadores, al nacer de una angustia por la llamada *fuga de cerebros* se enfocó mayoritariamente en académicas y académicos que realizan investigación, por lo que cabe preguntarse ¿dónde queda posicionada la docencia en este proyecto? Previo a los años setenta en México, era impensable un escenario como el actual en el que docencia e investigación estuvieran tan íntimamente relacionadas, pues se había acordado el modelo de catedrático en las universidades, uno donde la docencia recaía en las facultades que albergaban a profesoras y profesores de distintas disciplinas que pasaban su tiempo únicamente en las aulas, y los institutos de investigación hacían lo propio, sin vincularse entre sí. A lo largo de este recorrido histórico por la educación superior hemos sido testigos de que el trabajo académico y las condiciones de producción de conocimiento se han transformado en demasía, tanto que en la actualidad la enseñanza no es suficiente para cumplir con el perfil buscado por las instituciones, ahora se exige también cumplir en la investigación.

Esto ha incitado a una reconfiguración de la profesión académica, de modo que profesoras y profesores que estaban acostumbrados a una línea de trabajo enfocada en

las aulas, se han visto obligados a incorporar otras actividades y acoplarse al nuevo modelo de profesor(a)-investigador(a). Ya lo mencionara Damián (Comunicación personal, 19 de enero de 2021), al declarar que “la forma en la que entramos esta generación de SIJAS académicos fue a través de promover la docencia y no la investigación”. Pero ¿a qué se debe este giro hacia la investigación en la profesión? y ¿por qué una parte importante de la comunidad que antes no se interesaba por la investigación ahora busca rendir en este campo?

El SNI es un claro ejemplo de que las grandes recompensas económicas están siendo destinadas para las y los investigadores consideradas y considerados exitosos. Hay una relación entre productividad y promoción u obtención de nombramientos prestigiosos, de manera que las y los investigadores más activos son quienes se llevan esas recompensas. Inclusive algunas universidades han adoptado una estrategia en la que, para atraer a académicas y académicos sobresalientes, ofrecen cuantiosos incentivos económicos y pocas cargas de enseñanza (Billig, 2014). Es primordial acentuar que, si bien quienes cuentan con adscripción al SNI obtienen mucho mejores salarios que la planta docente de asignatura y hay que señalar con fuerza esa desigualdad, conviene hacer matices, pues los niveles y estratificaciones hacen la diferencia entre un salario altísimo y uno en concordancia con las actividades académicas realizadas, como menciona Billig (2014), en general, quienes reciben las pagas estratosféricas son los “super-investigadores”, especialmente en las disciplinas “super-ricas”.

Como consecuencia de esta dinámica, se genera una competencia constante entre instituciones, entre disciplinas y entre individuos, y no sólo eso, sino que también genera frustración en los sujetos, porque profesoras y profesores, como hemos percibido a través de sus palabras, saben que las grandes recompensas las trae la investigación exitosa reflejada en los productos finales, no rendir en la enseñanza; hoy en día, una parte significativa del profesorado se siente frustrada por no disponer de tiempo suficiente para dedicarlo a la investigación (Billig, 2014).

Parecería paradójico que las universidades recompensen más a las y los académicos por las labores de investigación cuando su ingreso y su función está mucho más ligada a la enseñanza, pero si recapitulamos lo visto en el apartado sobre prestigio encontraremos que no es algo tan descabellado. Si el estatus y la jerarquía están tan arraigados a la cultura académica, es evidente que los administradores universitarios apuntarán a mejorar en ese aspecto mediante una buena reputación en investigación, pues les beneficia

financieramente al atraer donativos y recursos, al tiempo que les garantiza posicionarse en los rankings de las “mejores universidades”, debido a que la mayoría de las listas asignan un gran peso a la reputación institucional por su investigación.

El resultado es que, en la actualidad, la docencia y la investigación son dos actividades que muchas profesoras y profesores entienden como inseparables, pero en múltiples ocasiones ha representado un reto mayúsculo conjuntarlas por la carga de trabajo que representan ambas. Saben que son complementarias puesto que enriquecen el quehacer pedagógico y la construcción de conocimientos, porque es reflexionar durante la praxis y a la vez meter esta praxis en las reflexiones durante las aulas, pero han adoptado esta visión orientada a la investigación en gran medida por los discursos recientes en la educación superior que insisten en colocar a la investigación como la gran actividad académica a realizar, lo que hace que las y los profesores tengan que redoblar esfuerzos para compaginar ambos ejes. Al preguntarle a las entrevistadas y entrevistados ¿de qué manera viven el trabajo de investigación combinado con el de docencia? encontramos lo siguiente:

Ha sido pesado mantener como los dos ejes, tanto de docencia como de investigación, sobre todo si no hay apoyo por parte de las autoridades. Y no me estoy quejando, sino que, así se han manejado. (...) La docencia es fascinante en licenciatura y sobre todo es muy favorable si te invitan a que des docencia en áreas que manejas. Eso favorece y facilita la docencia y creo que favorece también una docencia de calidad, que el que esté ahí sepa, y entonces ahí la investigación te ayuda, es una herramienta. (Damián, Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Es curioso que, dentro del estrés de la carga de trabajo y la frustración por no recibir el apoyo necesario, la docencia sea vista con otros ojos donde sí, hay cansancio propio de las exigencias desmedidas, pero iremos viendo que se les presenta como un espacio de encuentro con otras y otros, como una zona de escape ante las condiciones agotadoras:

Es una carrera en la que si decides iniciar y mantenerte pues vas a tener que hacerlo, vas a tener que dar docencia, hacer investigación, escribir, cosa que no es sencilla, pero es parte de tu trabajo, entonces pues eventualmente uno tiene que encontrar la forma para combinar estas cosas. A mí me gusta porque cuando platico con los estudiantes, en la docencia, pues siempre podemos hablar de

cosas nuevas. No nos aburrirnos porque ninguna clase se parece, todas son como de “¡ay!, ayer leí esto, ayer encontré esto”, entonces eso lo hace más rico. (Xóchitl, Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Sobre cómo la investigación se integra a las aulas y viceversa, Luna nos cuenta lo siguiente:

Yo trato de a los alumnos darles el enfoque de pues, para qué les sirve. No sólo para qué les sirve aprenderse, sino cómo lo van a ocupar, que se imaginen también cómo lo pueden llevar a la práctica, no sólo en la práctica académica, sino la práctica laboral y a futuro. Entonces eso en cuestión de investigación también te hace estar pensando, replanteando tu investigación, o sea hacia dónde va en cuestión presente y hacia el futuro. Entonces creo que van muy muy de la mano. Lógicamente, te digo, cuando a veces tenemos mucha carga académica sí es más complicado, tienes que redoblar tiempos y esfuerzos, pero también te ayuda, o sea, porque finalmente también te vas actualizando con las clases, (...) tienes que contextualizar, y por ahí me parece que ha sido una buena vinculación de la parte de investigación con la docencia. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Elvira manifiesta que hay una concepción muy estereotipada en el estudiantado sobre la investigación y sobre la imagen por excelencia del científico o científica que produce conocimiento aislada en su laboratorio, lo que por una parte muestra cómo la ciencia se ha construido como una labor individual y desvinculada de la sociedad, mientras que, por otro lado, supone un reto para las profesoras romper con ese pensamiento para acercar a sus estudiantes a la investigación, algo que ella ha logrado mediante la docencia:

Me ha servido poderlo combinar, porque además el alumnado se da cuenta que sí haces investigación, y entonces en ese sentido pues les llama la atención más estar en la materia que pues sí tiene que ver esta utilidad, este sentido práctico de la investigación y no como “¡ay! qué aburrimiento”, “¡ay!, eso nomás es para una gente ahí”. Como esta representación social o estereotipo en torno al investigador o investigadora que está en un laboratorio, encerrados, “¡qué aburrimiento!, ¡qué horror! investigan puras cosas raras”, y más bien como acercarlos a que en la vida cotidiana es un proceso continuo, es algo que continuamente hacemos al preguntarnos muchas cosas. Eso es lo que me gusta, poderlo combinar así. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Sin embargo, aunque las y los docentes logren vincular la docencia con la investigación, encuentran muchas dificultades para hacerlo. Con la producción científica algunas de las sensaciones son que se premia la productividad y las evaluaciones desvirtúan la función de la investigación de difundir conocimiento que impacte en la sociedad, pero con la docencia ocurre que queda relegada por no ver tan clara su rentabilidad, a excepción de los beneficios en cuanto a la formación de “recursos humanos”. De manera que el SNI ha impactado fuertemente en cómo se percibe y se vive la docencia, pues ésta aparece como un impedimento para lo realmente importante en el contexto neoliberal: la productividad. Hay muchísimo que producir y demostrar en la investigación, y el tiempo para desarrollar, sentir y reflexionar la parte pedagógica no sólo queda invisible, sino que estorba.

Damián, de manera cruda, retrata la realidad que plantea el SNI, una que privilegia el modelo de investigador de institutos:

Los estudiantes que tú titulas son menos importantes o casi nada importantes para el SNI anteriormente. Son importantes cuando vas a pasar de un nivel a otro, por ejemplo, para ser SNI II, además de tu producción de artículos. (...) Pero también yo no voy a tener tantos estudiantes porque me agobian, los estudiantes detienen mucho la producción, en los estudiantes pues no me va a dar a mí tanta retribución para el SNI, entonces pues no tengo si estuviera en un instituto. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Asimismo, Elvira habla sobre cómo los requisitos y exigencias de las evaluaciones del SNI orientan a las y los docentes a atender especialmente a las labores de investigación, por lo que puede obligarles a descuidar la docencia, aun cuando es la parte que más gusta. Ella refiere que trata de no descuidar su quehacer pedagógico, pero es algo que ha reparado en la comunidad académica:

Descuidas la parte de docencia porque sabes que vas a ser evaluado en el SNI y entonces hay un descuido, pero eso también es propiciado porque hay una mayor valoración, o sea en el SNI, pues de ahí es su origen, tiene un peso mucho mayor todas las actividades que tienen que ver con investigación. Obviamente hace que digas, pues, ¿dónde voy a tener más?, en investigación, en hacer artículos, en estar en estos grupos de investigación, en hacer patentes, etcétera, que en dar clases o que en hacer la formación que es lo que implica docencia, entonces hay

un descuido de esa área que pues, ¡híjole!, ojalá nos diera la vida para hacer todo. (...) A mí me gusta mucho, mucho la docencia, pero sí ponderas a veces, descuidas tu práctica docente por estar en la parte de la investigación y en la administración. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Es alarmante que conforme a estas condiciones de producción de conocimiento impuestas por el SNI, los organismos internacionales y el mercado mundial, la docencia sea vista como un lastre para la academia, que esté siendo reducida a los resultados que pueda ofrecer con base en el capital humano, y que las profesoras y profesores tengan que hacer elecciones que denigran de cualquier modo: admitir el papel subordinado de la docencia; resistir ante estas condiciones recuperando ambos ejes y padecer las secuelas de esa hazaña; o renunciar a un salario digno por sostener las aulas como profesoras(es) de asignatura en las condiciones más precarias de la educación superior.

4.3.1 Cuando la enseñanza pasa por las pantallas. Los efectos del confinamiento en el quehacer pedagógico

Después de explorar los efectos del confinamiento en la investigación y en las y los docentes-investigadores, quedaron pendientes los efectos en la docencia, que quizá sea la parte que más han resentido todas y todos los sujetos en la educación por precisar del encuentro con otras y otros, por la necesidad de mirarnos, sentirnos y acompañarnos en los procesos pedagógicos, pero sobre todo porque se ha hecho imposible ignorar las brechas en la educación, como menciona Luna:

La enseñanza lógicamente pues nos ha costado a todos adaptarnos, desde que, por ejemplo, pues yo no tenía una computadora en casa, o sea cargaba mi laptop y ya, comprar una cámara porque no tenía ni cámara, y entonces eso ha sido pues muy complicado. Bueno la red, o sea que se te cae. Con los alumnos pues lo mismo, no sé, todas las cuestiones de que, pues si no tienen horarios, de pues se les han atravesado muchas cosas personales, digo, se nos han atravesado, pues que hemos enfermado, que hemos tenido familiares enfermos, entonces hay más ausentismo lógicamente, el aprendizaje no es igual. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Elvira hace énfasis en cómo ha habido una necesidad por adaptarnos sin detenernos, de seguir haciendo las cosas con normalidad mientras la realidad es que se atraviesan pérdidas, depresión, ansiedad, preocupación y mucho estrés:

Ver que tus alumnos están perdiendo pues seres queridos, por ver que tus amigos los están perdiendo, entonces creo que también ahorita está impactando, pero como que no se detuvieron las cosas. (...) por una parte también es eso de, pues la inercia te lleva a ello, aunque las condiciones, incluso anímicas creo yo que están peor que la vez pasada. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Cuando el trabajo se metió en los hogares no hubo forma de ignorar que una gran parte de la población mexicana vive en pobreza y no hay recursos para darle continuidad a la educación en casa. La situación de muchas profesoras y profesores adscritos al SNI no se compara con la que vive el estudiantado, pero a través de sus palabras podemos dar cuenta del duro ejercicio que ha implicado para ambas partes -sin olvidar a las familias-. Las clases en línea agotan y frustran tanto a estudiantes como a docentes por la imposibilidad de ver a las y los otros, de acompañarse en el proceso pedagógico y reconocerse. Claro que no es culpa de los sujetos que transitan por la escolarización no contar con dispositivos adecuados para tomar clases, ni mucho menos vivir en hogares en los que aislarse, concentrarse y deslindarse de otras responsabilidades es algo impensable. Debemos recordar siempre que el trabajo o las aulas han invadido nuestros hogares y nuestra privacidad, no lo contrario.

En las y los estudiantes esto se traduce en un agotamiento por la saturación de clases en la modalidad virtual, junto con la ansiedad, estrés y depresión por vivir una pandemia y continuar con una “nueva normalidad” en la educación. En las y los docentes es un reto encontrar formas para lograr conectar con sus estudiantes, para interpretar lo que piensan y sienten y lógicamente impacta en el desarrollo del quehacer pedagógico, como expresa Damián:

Mi quehacer pedagógico, siento que la calidad de mis clases disminuyeron brutalmente, eso es uno, siento que la manera en transmitir, no hay nada como sentir ahí al estudiante, que el estudiante te sienta a ti, el que vayas improvisando en función de cómo vas viendo... Yo trabajo con los ojos, entonces estar viendo si se ríen, si tienen cara de extraño, si están aburridos. Acá te apagan tu cámara y no los vuelves a ver, entonces pues la calidad la verdad creo que disminuyó mucho. No lo sé, habrá que preguntarle a mis estudiantes, pero sí, sí creo que disminuyó a partir de esto. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Luna cuenta que vivió la enfermedad durante la pandemia con su hijo pequeño con mucha ansiedad y preocupación. Ella ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha a congeniar con el traslape de madre y el de profesora-investigadora en el mismo espacio-tiempo y su hijo ha tenido que acoplarse a la situación, pero Luna rescata algo que le ha dejado todo esto, y es que no sólo ha percibido mucha empatía por parte de sus estudiantes con ella y entre ellas y ellos mismos, sino que pasó de un sentirse apenada por tener que irrumpir sus clases por cumplir con las necesidades de su hijo o por los ruidos del hogar que se cuelan por los audífonos, -algo que menciona también han vivido las y los estudiantes-, a un defender que es lo que nos toca vivir, que nos corresponde comprender las diversas situaciones que viven las otras personas y facilitarles su experiencia. En esto la docencia ha tendido puentes:

Creo que eso nos ha hecho ser también más empáticos, como conocer un poquito más pues cómo vivimos y cómo estamos luchando todos por adaptarnos y seguir adelante, y yo veo las redes que hacen entre los estudiantes de “oye, pues si no puedes estar yo te ayudo con esto”, o sea entre ellos han hecho redes muy padres de apoyo. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

La docencia no es necesariamente un lugar ideal, pero es un hecho que ha existido siempre un sentimiento colectivo en ella y un sentido social-humanitario, incluso, aunque en la escolarización la educación se vea permeada por las prácticas y discursos hegemónicos, es desde las pedagogías que surgen proyectos para hacerle frente a la dominación y las condiciones neoliberales, es donde podemos tejer redes de acompañamiento, abrirle espacio a la ternura, y eso ayuda a sobrellevar una coyuntura de esta índole:

La parte de la ciencia es muy bonita porque te permite hacer un diálogo, o sea no estás tú con un soliloquio, igual que la investigación, sobre todo cuando se hacen redes porque permite mucho que haya resonancia, es decir, tú puedes decir algo, pero cuando escuchas a los estudiantes, lees sus tesis, estás en un seminario de investigación con ellos y luego con tus colegas, creo que eso, es estar construyendo el conocimiento permanentemente y creo que esa es la fuente de más riqueza en esta labor. Entonces eso creo que también me ayudó. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

4.3.2 *¿Qué es lo que más te gusta y disfrutas de tu trabajo?*

Para indagar en las experiencias de las y los docentes-investigadores comencé por preguntarme ¿qué era importante preguntarles a ellas y ellos?, ¿qué quería saber sobre el SNI y los sujetos implicados?, ¿qué era algo que debía preguntar sí o sí? Después de mucho darle vueltas, entendí, leyendo, dialogando, reflexionando, que lo importante era trabajar o preparar el espacio de escucha, es decir, encontrar herramientas que me permitieran establecer una conversación con las y los docentes de manera que no fuera una búsqueda por llenar un cuestionario y cumplir con la investigación, sino mirarles de frente, lanzar preguntas que generaran una reflexión y que yo acompañara ese proceso de elaboración del pensamiento. Radicalizar las preguntas para voltear a verlas y verlos más aún en vistas de una pandemia mundial que nos ha sacudido.

Dentro de estas preguntas surgió una con la que las entrevistas encontrarían su cierre: ¿qué es lo que más te gusta y disfrutas de tu trabajo? Parecería ser muy sencilla en el papel y hasta desentonaba junto a las otras, pero fue esto mismo lo que la hizo probablemente no la mejor pregunta o la más pensada, pero sí la más humana, la que les cambiaba el semblante después de relatar lo abrumador de producir en el contexto del pensamiento neoliberal que ya hemos retratado, a uno alegre, con emoción y sonrisas que abarcaban todo el rostro, y que parece que les recuerda el porqué siguen hoy paradas y parados donde están, resistiendo los embates de unas condiciones que no eligieron, apostando por lo que puede construirse desde las aulas, desde la construcción de conocimientos en colectivo. No es posible plasmar aquí las imágenes de cada una y uno hablando con completa pasión de lo que les gusta en su trabajo, pero me gustaría que pudiéramos imaginarles así mientras leemos sus letras y contagiarnos de sus sentires para nunca olvidar que aun con todo lo perdido, queda esperanza de que podemos y tenemos que abogar por una educación que apueste por la alegría. Esto respondieron Elvira, Damián, Luna y Xóchitl sobre lo que más les gusta y disfrutan de su trabajo, que está mayormente relacionado con la docencia y el cuestionarse a sí mismas/os:

Elvira:

¡Ay, tantas cosas! Lo que más me gusta es dar clases, o sea la parte de docencia, poder combinar en mi docencia la parte que me gusta mucho que es la parte terapéutica con la investigación, o sea poder combinar como los tres niveles. Estar en contacto continuo con otras formas de saber, como haciendo esto, tejiendo redes, escuchando las experiencias del alumnado, conociendo sus intereses, eso

creo que es una cosa muy bonita, saber qué intereses tienen, cómo ven ciertas cosas que a lo mejor a uno se le pasan desapercibidas, como la parte de poderte ver en la diferencia, o sea de poder ver en la diferencia toda esta riqueza de “mi experiencia no es única en el mundo”, ni nada, creo que eso es lo que me gusta mucho. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Damián:

¡Ay! Pues, todo. Todo, todo, todo. (...) Este trabajo me permite que esa ansiedad que tengo siempre de y ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué? pues me la baja, como una terapia. Entonces lo que más me gusta de mi trabajo es conocer cosas nuevas. Yo me aburro muy fácilmente, entonces este trabajo me permite siempre estar conociendo cosas nuevas y me gusta mucho la comunicación, te has dado cuenta que hablo demasiado. Me gusta compartir conocimiento, entonces tengo la fortuna de que este trabajo me permite hacer esos ejes: conocer cosas y compartir. Y eso me ha dado como mucha alegría personal en mi vida. Eso, sí. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Luna:

Pues, contestarme lo que me gusta preguntarme. Eso es lo que me gusta, lo que me hace feliz. Pues sí, hacerte las preguntas, como, es que hacer ciencia es como ser niño, es como “¡ay, ¿qué pasa si hago tal cosa? Digo, es a otro nivel, pero al final es eso, como resolverte dudas y nunca acabas. Eso es lo bonito, que siempre vas a tener más, o sea que te mantiene siempre inquieto.

(...)

Y bueno, otra cosa que me gusta mucho es la parte de convivencia con los alumnos, digo al final siempre te retan ellos mucho a aprender, no te quedas como con lo que sabes, sino te cuestionas más, te contagias de las preguntas que tienen, o sea te recuerdan preguntas que a lo mejor tú creías que ya habías resuelto. Y esa parte de formación, de verlos crecer académicamente, eso es muy bonito. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Luna también compartió cómo para ella la docencia es la parte más bondadosa y humana:

Creo que la docencia es muy bondadosa en el sentido de que además los alumnos entienden que, pues tienes un hijo, y luego llegaba a veces conmigo a dar clases, todo bebé, y ellas así de “¡Ay! es que, ¡qué bonito! Si quiere yo se lo cargo. O sea, usted dé la clase y yo lo cargo al bebé”. O sea, es como bonito, digo, en otros trabajos pues no te va a pasar eso, la verdad. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Xóchitl:

Me gusta mucho convivir con los chicos y las chicas porque siempre hay algo diferente, sobre todo en los primeros semestres. Los primeros semestres cuando estamos en las clases de psicología social siempre hay como una pregunta, como un qué va a pasar con esto, una actitud más crítica, un hacerte pensar en algo más y eso me ayuda también a buscar más, a formarme, a buscar otras lecturas, a darles respuesta. Eso es una labor en la que nunca acabas de aprender, y siempre estás aprendiendo y aprendiendo de otros y conociendo gente nueva, entonces eso te da mucha energía también. Entonces sí, a pesar de todo, de las cosas que más me gustan tiene que ver con la docencia, no la dejaría y me gusta muchísimo. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Este apartado lleno de afectos nos mostró a las profesoras y profesores como sujetos que atienden los objetivos que les son designados para trabajar, pero también como sujetos que se emocionan, que se conmueven y siguen disfrutando de su quehacer, son personas que se mueven en diversas esferas de la vida, no sólo en el ámbito laboral. Son sujetos que logran sobreponerse a la titánica labor de atender actividades tanto de investigación y de docencia bajo unas condiciones muy demandantes y extenuantes. Como ya hemos mencionado al principio de este capítulo, el foco de interés recaía en docentes que estuvieran adscritas/os al SNI porque la dimensión pedagógica interesa muchísimo, pero no cualquier tipo de docentes, sino las y los que están en los primeros niveles porque ellas y ellos son los que se encuentran en ese espacio de cercanía con el estudiantado, con una realidad más aterrizada, muy diferenciada de la que viven probablemente quienes poseen SNI nivel III, donde encontraríamos experiencias ampliamente diferentes.

Cuando se hacía esta pregunta sobre lo que más les gusta de su trabajo las respuestas fueron alentadoras y lindas, cautivantes. La docencia aparece como ese espacio de encuentro del que no quieren deslindarse profesoras y profesores, un espacio que

también está inscrito en el contexto del pensamiento neoliberal y no escapa a sus objetivos, pero al fin y al cabo es donde la gente se reúne, discute, reflexiona y se acompaña. Que nuestros sujetos refieran que disfrutan de las aulas y que logran incorporar el sentido práctico a ellas, así como llevar los aprendizajes del aula a las investigaciones abre un rayito de esperanza que nunca debe perderse en la docencia.

El contexto actual nos exige construir otros espacios de lucha, otros discursos y otras posiciones para los sujetos. Este apartado nos invita a cuestionarnos las prácticas y formas de producción de conocimiento que buscan colocar a la docencia en un papel de *educación bancaria*, como Freire la denominaría, que sirve como instrumento de dominación y se opone a una educación liberadora, crítica, una que pone al sujeto en el medio. Las y los educadores tienen la enorme responsabilidad de encarar al neoliberalismo, a sus prácticas deshumanizantes, tienen la posibilidad de escoger un camino más esperanzador donde se enfatice en el carácter performativo de la educación (Giroux, 2017), como un acto de intervención en el mundo, ya que las pedagogías influyen también en el modo como se producen los conocimientos y experiencias dentro de las relaciones que se dan en las aulas. Por eso y más, emociona saber que siguen apostando por la docencia, por el construir con otros sujetos.

4.4 Narrarse(r): Ser mujer y ser académica

En este trabajo la categoría mujer dentro de las subjetividades es sumamente importante, pues como investigadora me parece necesario colocarme en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio. Tomando a Harding (1998), los ejes que atraviesan a quien investiga (raza, clase, género, etc.) deben ponerse dentro del marco de la investigación, para de esta manera en el papel de investigadora, presentarse no como la voz invisible de autoridad, sino como una persona real, histórica, con intereses y deseos particulares y específicos. Alejarnos de la objetividad que pretende ocultar las creencias y prácticas de la investigadora o investigador para crear una relación entre sujeto y objeto de estudio basado en la reflexividad de la ciencia social.

Es por ello que, como mujer que vive las dinámicas de la educación superior, me interesa preguntarme por las experiencias de las profesoras-investigadoras y deslindarme - especialmente en esta sección- de una aproximación al conocimiento propia de la lógica de la investigación científica donde las hipótesis marcan la calidad e importancia de un trabajo, e inscribirme más bien en una investigación feminista o que lucha contra las violencias que viven las mujeres, en defensa de la vida de nosotras. De manera que la

relevancia de lo encontrado aquí reside en las preguntas y reflexiones que van surgiendo, las que quedan al descubierto y las que no, todo a partir de la experiencia de las mujeres, que funcionan como un indicador significativo de la realidad contra la cual se deben contrastar las hipótesis (Harding, 1998).

Me interesan, pues, las experiencias de las mujeres como recurso para el análisis social, pues impactan en la estructuración de la vida social en su totalidad y es forzoso que sean las mujeres quienes narren sus experiencias diversas, ya que no hay una experiencia única de las mujeres. Son experiencias que se enmarcan en los ejes culturales que nos atraviesan, pero también se subjetivan de maneras diferenciadas según la experiencia individual. Esto enriquece a las investigaciones feministas, pues como menciona Harding (1998), las académicas encuentran contradicciones en sus subjetividades por la variación entre sus experiencias como mujeres y como académicas, donde se pueden sumar otras experiencias como las de madres, lo que implica que hay rupturas en ambas identidades o hay identidades fragmentadas, como las llama la autora estadounidense.

Dicho esto, abro el espacio para las voces de ellas; sus malestares, sus sensaciones, sus pensares, sentires, sus críticas, sus luchas y resistencias y lo que pueda caber en unas cuantas páginas. Comenzando con Elvira, quien nos permite entender en qué condiciones están paradas las mujeres, unas en las que parece ser que se está en igualdad con los hombres puesto que se presentan ciertos derechos como la presencia en las universidades y la posibilidad de ingresar a los mismos espacios que sus pares hombres como el SNI, pero que esconde violencias relativas al sistema capitalista, colonialista y patriarcal vigente:

Es como además muy sutil porque es decir “¡ay!, pero ¿cómo?, si todo es igual”, este {sic} que dice Marcela Lagarde del velo de la igualdad de “no es cierto, pues si ustedes están aquí, son académicas y son investigadoras y tienen SNI. ¿Cómo se atreven a decir que son segregadas?, o que son discriminadas porque son mujeres”, y es como mucho más sutil y más perverso entonces, porque hablan con el mismo lenguaje de inclusión, de no discriminación, pero sus prácticas siguen siendo las mismas, te digo, esas mismas alianzas patriarcales para a quiénes dejan en puestos de poder, los reales puestos de poder, donde se toman las decisiones importantes, tiene que pasar por ese filtro donde las alianzas se hicieron con hombres. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Con base en lo que García Batiz (2015) mencionaba sobre los obstáculos que enfrentan las mujeres académicas en sus trayectorias, que tratamos en la sección sobre *los Retos y condiciones de la participación de las docentes-investigadoras en el SNI*, Elvira condensa una parte de ellos y denuncia que se siguen llevando a cabo prácticas de discriminación contra las mujeres, pero han logrado enmascararlas con discursos adornados y con una lógica que actúa sigilosamente, de forma que sea menos visible que siguen existiendo obstáculos para las mujeres:

Pareciera entonces que no existiera porque hemos llegado a la universidad, se olvida todo lo que tuvo que pasar y que tiene poco tiempo que estamos en la universidad masivamente las mujeres estudiando, que hemos podido ingresar a la academia, pero que están estos obstáculos que tienen que ver con esto invisible, con este velo de la igualdad en donde pareciera que por estar ya somos iguales, ya no hay brechas, y entonces es muy difícil porque es más invisible y porque además utilizan un lenguaje políticamente correcto, que pareciera que no se hace, que no se llevaran a cabo estas prácticas de discriminación más veladas. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Dentro de estos obstáculos podemos destacar lo que señalaba Luna, sobre quienes inician una carrera académica muy jóvenes y tienen que ganarse un lugar en un gremio académico jerarquizado, lleno de estereotipos y discriminaciones que se reflejan en las evaluaciones o dictaminaciones. Si a esta categoría de joven le sumamos la de mujer, los obstáculos que hay que enfrentar crecen de manera preocupante:

A mí por ejemplo me pasó que sí me rechazaron un CONACYT donde me decían que era porque era muy joven, o sea que yo estaba prometiéndolo algo y que, o sea, ¿cómo me comprometía a sacar, a graduar un estudiante de posgrado cuando apenas tenía una plaza y era muy joven? A veces creo que es en esa cuestión más pues, de estereotipado, de si eres joven, si eres mujer, si tienes hijos. Pero creo que eso no sólo es inherente al SNI, sino a cualquier área en la vida. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

En este sentido, Elvira denuncia la nula sensibilidad en las evaluaciones del SNI para comprender que la vida cotidiana, la vida “personal” es inseparable del trabajo, en especial cuando se es mujer, por la carga adicional que representa para las académicas

llevar a cabo sus actividades de docencia e investigación junto con las actividades propias del ámbito doméstico o por las violencias que se viven:

No se consideraba por ejemplo constancias que tienen que ver con la vida, que todos tenemos, circunstancias a “nivel personal” -aunque *lo personal es político*-, de pues situaciones que le pueden suceder a cualquier ser humano, o sea esas no están consideradas, como la enfermedad. En las mujeres pues también porque lucharon mucho por considerar la maternidad, pero no se considera todo lo que implica el trabajo de crianza, en una sociedad desigual, por ejemplo, donde recae en las mujeres solamente el maternaje, y un año hay de consideración para quienes estuvieron embarazadas, pero no todo lo que implica el trabajo de crianza como carga adicional, ese no se considera. Apenas se están considerando (en el nuevo reglamento del SNI) y es muy desgastante y también muy discrecional esto de las evaluaciones. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

La maternidad, una de las vivencias que las mujeres llevan en silencio, muy relacionada con el cuidado de otras y otros, es una de las más demandantes. Dentro de las universidades existen condiciones muy pobres para que las mujeres puedan vivir la maternidad, incluso en facultades en las que hay una mayoría femenina no se llevan a cabo políticas, medidas o espacios que contemplen las vivencias de las mujeres. Si tomamos los datos del Sistema Integral de Información Académica (SIIA) de la UNAM del 2019 podemos apreciar que del personal académico de la Facultad de Psicología de CU 304 eran mujeres y 180 hombres, un 62.81% de mujeres, eso sin tomar en cuenta al estudiantado que también es por mayoría femenino. Sin embargo, Luna refiere que ella ha vivido la maternidad desde un lugar muy complicado, pues ésta nunca es tomada en cuenta en los trabajos y cuestiona cómo han sido ideados los espacios en las instituciones:

Esa parte es la que me ha costado mucho, pues sí, que se entienda, por ejemplo, en los trabajos la parte de la maternidad no es sencillo. Yo a veces decía, bueno, ¿por qué si en la facultad somos más mujeres, no sólo académicas, sino estudiantes, también administrativas, o sea, por qué no hay más baños de mujeres?, o ¿por qué no hay lactarios?, ¿por qué no hay cambiadores de bebés? O sea, a veces las pobres alumnas están cambiando a sus bebés en la explanada, donde pueden, o en un salón pues porque no hay esos espacios, que dices, si los hay en un centro comercial, ¿por qué no los hay en una universidad?

(Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Las mujeres se enfrentan a una estructura social que ha relegado la crianza y el cuidado enteramente a ellas y deslindado a los hombres de cualquier responsabilidad, así, deben enfrentarse todavía a instituciones con sistemas de evaluación que ignoran lo que es ser madre y académica en este mundo. Luna nos habla desde este lugar:

Es más difícil, yo creo que no es imposible, pero como mujer sí tienes que doblar esfuerzos porque la crianza al final siempre recae en la mujer, la crianza de los hijos, entonces o sea como que dicen “¡ah sí!, sí entendemos que tienes hijos, pero pues al final sí tienes que producir como un hombre”, pese a que, aunque sean padres no dedican el mismo tiempo a la crianza de los hijos. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Una cuestión muy discutida es que, en la carrera por la productividad, los hombres son los que más productos presentan y los que más tiempo dedican a la investigación, algo que pasa por estos roles asignados de género que limitan el tiempo disponible de las mujeres para sus profesiones, como dice Xóchitl:

Muchas veces se ha hablado de por qué las mujeres tienen menos producción, compiten cuantitativamente menos con los hombres. Porque tienen que hacerse cargo del sistema de cuidado, somos en el país las que más participamos en el cuidado de los adultos mayores, de los niños en la educación, en la crianza, en la vejez y también tenemos otro sistema asociado al cuidado de la casa, del hogar, el mantenimiento de esta situación, de labores domésticas, etcétera, etcétera, que, pues quitan un tiempo sustancial que podrías estar pensando o dialogando en tu cabeza cómo escribir un artículo. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

En la Facultad de Psicología, retomando los datos del 2019 del SIIA, existe también una mayor proporción de mujeres dentro del personal académico adscrito al SNI; de un total de 73 académicas y académicos, 41 mujeres son SNI, pero de esas 41 mujeres tan sólo 5 han alcanzado el nivel III por las inminentes dificultades que presentan para rendir según los estándares impuestos. Las mujeres académicas no están en igualdad de condiciones para “competir” con sus pares hombres, aunque nos gustaría pensar que no se compite, ellos llevan ventaja siempre:

Los varones por eso pueden obtener mejores, o por eso ellos mismos dicen “ay,

sí, hay que ponerle aquí porque no se tienen que encargar de todo eso”, por eso su productividad es a veces más en términos de cantidad, es mayor. En cambio, pues las mujeres, yo conozco a muchas compañeras que no han podido ascender en el este escalafón también del PRIDE por lo mismo, porque tienen muchas otras actividades a la vez y cargas de trabajo. (Elvira, comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Incluso Damián reconoce que el cuidado y la crianza recaen principalmente en las mujeres, lo que tiene efectos en su rendimiento debido a que las evaluaciones son iguales para hombres y mujeres, pero las cargas de trabajo no son las mismas:

Aunque haya un cuidado biparental, ese cuidado biparental casi no existe en la población mexicana, ese cuidado principalmente se da por las mujeres. (...) Entonces yo tengo por ejemplo colegas que son mujeres con hijos, si además es SNI, pues obviamente que las métricas en las evaluaciones van a ser desfavorables, y no por la capacidad, sino simplemente por la disyuntiva en el tiempo que tiene. Va a afectarles y no debería de afectarles, de hecho, debería de haber un reconocimiento mayor por ese trabajo, porque a pesar de estas condiciones están manteniendo su carga docente, su carga académica en investigación y su calidad en el trabajo. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Sin embargo, Xóchitl cree importante subrayar que aun si las mujeres producen menos, debe valorarse el trabajo que se gesta desde ellas, pues viene de un lugar diferente al que plantean las evaluaciones hoy en día, un lugar que es mucho más cómodo para los hombres por cómo se les ha construido históricamente como competitivos y líderes, pero muchas veces ajeno para las mujeres:

Si bien es cuantitativamente diferente al de los hombres, es importante mantenerlo, porque lo que pasa, y eso se ha escrito mucho en la literatura con las mujeres, es que las mujeres tendemos menos a una competencia ruda y cruda en general. (...) El sistema de los hombres es diferente y entran más a un sistema de competencia en general, o sea culturalmente están más enfocados a esto que les permite más sobrevivir en estos sistemas. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Esto está relacionado con que las llamadas ciencias duras son preferidas por sobre las

sociales como ya hemos descrito anteriormente, por asociar a los hombres con lo racional y las mujeres con lo allegado al mundo de lo sensible, del sentir, por lo que cuando se usa el eje de la experiencia misma en las investigaciones, donde las mujeres aportan en demasía al entender que es un lugar importante desde el cual hablar, se minimiza esa aproximación al conocimiento. Según Elvira:

Minimizando lo que es de la vida cotidiana y pensando que lo trascendental es excepcional, ocurre sólo en ciertos espacios, minimizando lo personal. O sea, estas cosas se viven incluso en el lenguaje que tienes que manejar si quieres tener como mayor respeto y visibilidad, tienes que hablar en los mismos términos, en el mismo lenguaje de ciencias duras, del dato, de “aquí está el dato duro, aquí está la estadística, aquí esto dice”, jamás hablar de lo personal. O sea, la categoría experiencia vivida es como que “ay qué son esas tonterías”. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Esto conlleva también a que las mujeres sean concebidas como menos capaces intelectualmente o con menos méritos dentro de la profesión. Las profesoras entrevistadas expresan que el lenguaje con el que se refieren a ellas como académicas difiere del que se usa con sus pares hombres, aun cuando cuenten con el mismo cargo, posición, nombramiento, adscripción o títulos académicos. Mientras que ellos siempre son llamados “doctores” en una especie de respeto académico, las mujeres, en especial cuando son jóvenes, son llamadas por su nombre o con un distintivo considerado menor dentro de esta escala de jerarquías y, aunque ellas hagan énfasis en que no buscan ser llamadas “doctoras” o algo que las ubique en este rango académico, acusan la discriminación que va de por medio.

Ante esta situación, ¿qué han hecho el SNI y las universidades, la UNAM, para favorecer el trabajo y bienestar de las docentes-investigadoras? Le preguntamos a Elvira, Xóchitl y Luna si consideraban que el SNI y las universidades toman en cuenta sus experiencias para realizar acciones que mejoren sus condiciones y esto es lo que describen:

Lo han hecho por presión justamente de quienes ingresaron al SNI, de las mujeres. De hecho, hay trabajo de mujeres en el SNI y empezaron ellas a desarrollar categorías como las implicaciones de la segregación vertical y horizontal, porque siempre hay un tope, por ejemplo, en el (nivel) I que es donde estamos muchas más personas en el SNI, bueno que están, a ver si me lo dan,

están muchas más personas, o sea siempre si tú ves, o sea es un tope y el 30%, que es los que están en el SNI III, son varones la mayoría. (Elvira, comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Elvira apunta a que son las mujeres las que han impulsado algunos cambios dentro de las instituciones, como que se considerara un año de embarazo para las mujeres en la evaluación o la edad mínima diferenciada para las mujeres en las convocatorias a plazas, y reconoce que han ganado cierto terreno, pero que falta mucho por recorrer y exigir. Mientras continuemos en una sociedad patriarcal, hay que generar políticas a favor de las mujeres:

Todas estas políticas han sido impulsadas por las mujeres desde la propia experiencia, ojalá y entrara esta que sí se consideró en el nuevo reglamento, del cuidado, debería de ser considerada como política que el cuidado recae sobre nosotras, el cuidado de los enfermos, en la crianza, todo esto, eso también debería de ser considerado para ponderarlo, digo, mientras la sociedad no cambie, pero si no se dan estas políticas afirmativas, que algunos dirán son privilegios, ¡ay sí, claro!, para las mujeres sí deberían de ser considerados porque entonces no estamos siendo evaluados en igualdad de condiciones. Ese es un gran problema. (Elvira, comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Xóchitl concuerda con lo dicho por Elvira, pues no cree que el SNI y las universidades tomen en cuenta a las mujeres por convicción propia, sino que se han visto obligados a cambiar debido a las demandas constantes de académicas y estudiantes:

Esto debería de ser claro para las universidades, o sea decir bueno, a ver, hay menos probabilidad de las mujeres embarazadas en terminar su carrera, pues les vamos a dar becas y no lo vamos a hacer por debajo del agua o con temor de que los otros se enojen o no, es una política de género universitaria que tiene que ser clara porque está en favor de una parte de la comunidad que si no se le apoya va a dejar los estudios universitarios, entonces tiene que haber ese apoyo en becas. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Aquí me permitiré agregar una digresión para hablar de uno de los reclamos que más ha retumbado en los últimos años, sobre todo por la lucha que hemos sostenido las estudiantes, en cuanto a las violencias sexuales que se viven al interior de las

universidades, porque necesitamos nombrarlo y ya no callarlo nunca más, las palabras de Xóchitl nos tocan a todas las mujeres universitarias:

Esas políticas por supuesto que faltan en la universidad, están ahí ya los programas de equidad y demás, pero tienen que ser evidentes. O sea, un problema claro que han sacado las compañeras y que me parece fabuloso y es admirable, es la idea del acoso sexual. O sea, no es una cosa sencilla, está ahí, las universidades, las autoridades universitarias lo han minimizado por años y es como “pues si te toca, entonces date la vuelta y no escuches”, o sea mi generación lo hacía, te tocaba y era como bueno, pues digo que no o simplemente me alejo, me doy la vuelta y hago de cuenta que no está pasando, y estas generaciones están diciendo no. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Una cuestión que incomoda mucho a las instituciones, tanto al CONACYT como a la UNAM por sentir manchado su prestigio y que, en el afán de cuidar su imagen, descuidan a las mujeres que conforman su comunidad y olvidan que el acoso, el hostigamiento y las violaciones impactan fuertemente en lo más valioso, que son nuestras vidas:

Eso también mina la participación femenina, que te digan este tipo de cosas hace que no quieras regresar a ese lugar, que sepas que te vas a encontrar a tu violentador en el posgrado, o en el comité que te va a evaluar para poder seguir dando clases, o para obtener la plaza. Esto es importante. Esto es algo que las chicas han hablado y que la universidad o la institución no lo hace de buena fe porque lo ha sabido durante muchos años y más bien ha sido un “nos están tomando las escuelas y las facultades, tenemos que decir algo, tenemos que hacer un programa”. (Xóchitl, Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Curioso, por otra parte, lo respondido por Luna que cree que las universidades sí han tomado en cuenta las experiencias de las mujeres, pero en definitiva el SNI no. Previamente había lanzado los cuestionamientos en cuanto a los pocos espacios que tienen las mujeres en la Facultad de Psicología, pero probablemente tenga esta percepción porque las universidades están siempre en disputa y resuenan mucho más las voces de las estudiantes, profesoras y trabajadoras en la transformación de éstas, mientras que en el SNI hay un camino más estrecho por el que andar. Según Luna:

Las universidades sí, el SNI no. El SNI pues si no metiste, yo, por ejemplo, no metí mi año de maternidad porque se cruzaba con que mi hijo nació justo en el período

de evaluación, entonces si yo lo metía me dejaban más tiempo como candidata, y si no lo metía, pues ya podía yo pasar a nivel I, entonces dije: pues mejor paso. Pero al siguiente año, o sea no lo puedes meter, y no importa si el hijo se te ha enfermado por meses, no importa ahí, sólo tuviste cierto tiempo o periodo para meter. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Por ende, Luna declara de manera contundente que ser madre y estar en el SNI son dos categorías casi antagónicas:

En la Academia de Ciencias Mexicanas muchas decían eso, tienes hijos y a veces o bajas de nivel del SNI, o sales del SNI, y te cuesta regresar. (...) El SNI no sé, o sea, no está hecho para madres, básicamente. Y madres de niños chiquitos, o sea, dices bueno, sí, pero tienen tus hijos 20 años y se cuidan solos, no hay problema, pero de madres recientes pues no, no es un sistema que pareciera para eso. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Esta declaración de Luna puede ser sin duda una de las más fuertes. No podemos normalizar que mientras todo un sistema les exige a las mujeres mantener la crianza y cuidados de la niñez, los espacios laborales, los espacios educativos, espacios e instituciones de todo tipo no cuenten con condiciones para ello, obligando a las mujeres a ejercer la maternidad en soledad o a batallar en el intento de sostener dos esferas importantes en sus vidas: el ser madres y ser académicas. Las académicas (y también las estudiantes) no tienen por qué borrar su categoría de madres al estar en la academia ni en ningún trabajo para poder sobresalir, pues sus subjetividades están compuestas por un entramado que va más allá del campo laboral y hay que defender su decisión de ser madres, no castigarlas por ello. Para Luna el SNI no es un sistema pensado para las madres, lo que abre la duda sobre ¿para quiénes sí está pensado?

4.4.1 Las redes entre mujeres salvan vidas

Frente a estas condiciones de producción de conocimiento que apelan al productivismo, a los resultados, que mantienen a las y los docentes en constante estrés y que son indiferentes con las mujeres, muchas profesoras y profesores resisten de diversas maneras. Con base en lo visto con Foucault (2007) sobre la relevancia de generar investigaciones a partir de las resistencias y luchas que atacan una forma de poder en particular, que cuestionan el *régime du savoir* y cuestionan la individualización y la competencia, me gustaría mostrar una de las formas en que las mujeres aquí

entrevistadas se oponen a la violencia sistemática en lo económico e ideológico que intentan limitar a las subjetividades a la esfera de la productividad, al deber ser y a una única forma de construir conocimiento.

Una de esas resistencias visibles durante las entrevistas fue la creación de redes entre mujeres para sobrellevar los estragos de las condiciones producto de un pensamiento neoliberal y patriarcal. La experiencia de Elvira con la Red Mexicana de Ciencia Tecnología y Género es un ejemplo; una especie de colectivo de mujeres construido mediante relaciones horizontales donde no caben las distinciones entre niveles en el SNI, incluso hay quienes no pertenecen a este sistema, con la finalidad de gestar trabajo colaborativo, desde los saberes de cada una y acompañarse en estas trayectorias:

Somos puras mujeres, puras académicas de diferentes áreas, es multidisciplinario. Está muy bonito, o sea también lo que te permite estar en estos, en la investigación y todo, es conocer mucha gente y eso es muy muy bonito. A mí me encanta, más que obligación, ese sí lo siento como un punto de encuentro muy importante, de generación de redes, un espacio además pues feminista donde podemos debatir todas estas cosas, donde aprendes mucho de otras, sobre todo de las áreas. El lema es *lo personal es político*, entonces pues estamos viviéndola y pasándola mal todas, así que hay que discutirlo, hay que debatirlo, hay que ponerlo ahí. (Elvira, Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Este tipo de redes son necesarias especialmente para las mujeres, pues encuentran un espacio en el cual externar y reflexionar en torno a lo que implica ser mujer y ser académica, un espacio que no encuentran en las instituciones:

Hacer estas redes es muy bueno, es muy bonito porque además eso que tú estás sintiendo pues sabes que no lo estás sintiendo nada más tú, que no lo estás viviendo nada más tú, que no nada más tú crees que es injusto o que es desigual el sistema y entonces lo puedes ya como externar, debatir y volver esto personal algo político. (Elvira, Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Asimismo, resulta un escape ante el estrés de las evaluaciones, pues para Elvira representa un espacio de mucho disfrute, con trabajo de por medio, pero que no acarrea los efectos de la producción del SNI, pues en el caso de esta red cuentan con una revista llamada *De Este Lado* que es “por el puro placer”, al no estar indexada, ni estar atada a la lógica productivista.

Para Luna es importante no sólo encontrar este tipo de redes, sino hacerlas, tejerlas, como la que ella tiene con otras madres y académicas:

En el CENDI tenía mi propia red, que éramos las mamás de lactancia, pues éramos las que estábamos siempre, o sea los primeros meses estábamos ahí lactando y nos poníamos a platicar y resultó que muchas éramos académicas. (...) Era muy padre porque pues ya cada quien nos contaba lo que andaba haciendo y a la vez teníamos la catarsis de “¡ay! es que ya le salió el primer diente”, o sea, esas redes creo que pues las vamos buscando. Sé que por ejemplo la Academia Mexicana, algunas de las chicas científica*s pues han hecho también como esta especie de vínculos, de redes, sobre todo también como para ayudar a las nuevas generaciones de chicas que vienen y se formen en la ciencia y como puede ser un soporte, pero a veces, te digo, no es tan sencillo por estas cuestiones de tiempo. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Estas redes nos hablan de cómo resisten y se organizan algunas profesoras ante las deficiencias de un sistema educativo, ante la indiferencia de las instituciones, pues éstas han fallado en ofrecerles espacios seguros, en generar redes, al preferir individuos aislados que compiten por méritos a una comunidad que colabora entre sí. Saber que las profesoras encuentran las formas de resistir a las evaluaciones y las condiciones productivistas nos hace mirar un horizonte de esperanza donde necesitamos de las otras y los otros para existir y para transformar la realidad. Gracias a ellas por compartirse, por sus palabras llenas de digna rabia, por ser movimiento y resistencia, por dar cuenta de la agencia que tienen los sujetos aun en tiempos grises.

4.4.2 ¿Qué es lo que menos te gusta y disfrutas de tu trabajo?

Después de hablar sobre las reacciones de las y los docentes sobre lo que más les gusta de su trabajo, interesa contrastar con lo que menos disfrutaban de su trabajo, que tiene que ver con dos cuestiones principalmente: la parte burocrática de la academia y las evaluaciones, por una parte, y por otra las violencias que viven las mujeres. Es por ello que este apartado se adjunta en la experiencia de las mujeres, pues lo que más están padeciendo tiene que ver con las dificultades que viven en el espacio académico y se hace importante anotarlas. Para Luna, el SNI es, en parte, de lo que menos le gusta por lo que representa, así como:

Pues la parte, sí, de estar como haciendo reportes, o sea la parte burocrática, el papeleo, pues que para todo hay que llenar formas, y pues creo que esa parte es la que no nos gusta a nadie. La parte de, sí, estar entre brechas de género. Pero bueno, es que eso no, o sea como te decía hace rato, no sé en qué trabajo no exista, no sé dónde lo puedes quitar, no sé dónde puedes quitar trámites burocráticos y brechas de género, creo que en todos lados hay. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2021)

Xóchitl hace hincapié en cómo las mujeres están en lucha y resistencia constante, esquivando o enfrentando obstáculos para poder hacer la profesión que les gusta:

Esta falta de reconocimiento que no sólo es algo, un indicador cuantitativo, sino cualitativo, qué tanto las mujeres tenemos que dar en estos contextos, bueno, hacer 300 publicaciones JCR, pueden ser menos, pero cualitativamente es una visión diferente, es una participación que no es la privilegiada. No somos el grupo privilegiado, somos el grupo que está abajo, que está en lucha constante, en resistencia constante y que sí podemos dar este punto de vista, como te decía hace rato femenino, y que es valioso porque pues la ciencia, la academia, la docencia, no pueden ser masculinas solamente. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021)

Nuestras entrevistadas tienen claro que los sistemas de evaluación y las instituciones que los elaboran deberían considerar las vivencias de las mujeres y desarrollar políticas de género dentro del SNI y la UNAM, pues las evaluaciones, que de por sí son un estrés constante para la planta docente, en las mujeres representa un desgaste todavía mayor por tener que adaptarse a un sistema que no está hecha para ellas, para nosotras:

Estás sometido al estrés de la docencia, sobre todo cuando tienes muchas horas de docencia, al de todos los trámites administrativos y la evaluación implica eso, o sea ahí también, además de que es una crítica por la meritocracia, también implica un desgaste físico porque es demasiado engorroso. Entonces hay que irse adaptando, o sea nosotras tenemos que irnos adaptando a los sistemas y no los sistemas a lo que implica el trabajo académico. (Comunicación personal, 05 de febrero de 2021)

Para Damián, como hombre dentro de la academia, lo que más le causa molestias son las evaluaciones, que se han vuelto parte fundamental de la vida académica:

Siempre estás en constante evaluación, eso puede resultar cansado y te puede desanimar porque todos nos decepcionamos de los sistemas de investigación científica en algún momento de la vida, por muchos aspectos. (...) Estás en constante evaluación siempre. (...) Entonces toda tu vida estás convenciendo gente y eso es cansado, abrumado, si además le adicionas que ese convencimiento involucra burocracias. (Comunicación personal, 19 de enero de 2021)

Para cerrar este capítulo y procesar las experiencias de las y los docentes, se hace importante retomar algunas ideas de los autores que revisamos a lo largo del trabajo para seguir repensando las subjetividades y, ¿por qué no? pensar en otras formas de existir y otros escenarios más esperanzadores para que existan las subjetividades. No tendría sentido verter todas las críticas, los errores y deficiencias del SNI, junto con los efectos negativos de las condiciones que plantea ese sistema en los sujetos si no somos capaces de dar un paso más allá para plantear algunas alternativas. Es por ello que incluir lo que denominé como “resistencias” de las profesoras es crucial para resaltar la agencia de las y los sujetos en sus realidades, para recordarnos que todas y todos construimos la realidad social tal y como es hoy en día y, por ende, también podemos cambiarla.

Razón por la cual debemos tener presente lo que revisamos en *Notas breves para pensar en un futuro distinto*, que nuestro presente nos exige plantear unas formas de organización social que resuelvan lo que tanto nos comentaba Elvira sobre la disociación entre el trabajo y el resto de la vida social, así como también la oposición entre el ser individual-histórico y el ser social-histórico. Precisamos seguir generando conocimiento en estos campos para poder plantearnos una movilización social que se base en nuestras propias aspiraciones, deseos y propósitos y no en las exigencias, objetivos y metas impuestas por el poder dominante, por una hegemonía, sin por ello negar que existe toda una estructura de poder que continúa y continuará determinando cómo se configura el mundo y las subjetividades, pero para reivindicar la capacidad de las subjetividades, de la intersubjetividad, de generar cambios, movimiento y otros caminos posibles.

Finalmente, las principales críticas que encontramos en las conversaciones con las y los docentes fueron la exigencia de productividad que al entender de las profesoras y profesores deviene en una reducción de la calidad de los productos de la investigación e incluso más preocupante, provoca lo que Elvira comentaba sobre una pérdida del crear por gusto, que se reemplaza con una necesidad de producir para cumplir. Aunado a ello,

se acusa una evaluación que no distingue para quién va dirigida y juzga y califica por igual a todos sus miembros, lo que lleva también a señalar la falta de sensibilidad del SNI para comprender las desigualdades que aquejan los sujetos diversos. Se suman también dos críticas muy importantes para nuestras y nuestros sujetos: el menosprecio de la docencia, que es entendida como la función más significativa para las y los docentes, y la omisión de las experiencias de las mujeres. Las sensaciones que nos dejan las palabras de las profesoras y profesores no son favorables para el SNI, ya que demuestran un claro malestar compartido. Hay una infinidad de obstáculos, desigualdades, discriminaciones, violencias que acompañan a las mujeres académicas y que obviamente les deja un sabor de injusticia y desasosiego. Si a ello le sumamos las condiciones en las que realizan su trabajo las y los docentes, donde la evaluación y las exigencias de productividad son excesivas, la preocupación aumenta.

Sin embargo, para rescatar la esperanza de estas conversaciones, nos quedamos con las palabras de Elvira, quien disfrutó mucho la entrevista porque “es diferente cuando lo estás haciendo cotidianamente, que cuando hablas. *Narrarse es también una buena experiencia*, es una experiencia bonita” y es justamente esto lo que proponíamos al realizar entrevistas y presentar las experiencias de las profesoras, que ellas se narraran y en ese ejercicio se fueran percatando de lo que implicaban sus vivencias. Todos los días las profesoras tienen que dar clases, generar investigaciones, generar ciencia, cuidar a otras personas, maternar, resistir en un mundo lleno de obstáculos, violencias estructurales, violencias simbólicas, violencias directas hacia ellas, pero no todos los días tienen la oportunidad de narrar eso que viven, de parar para escucharse a sí mismas.

Sus declaraciones deberían servir como un llamado de atención a las instituciones para revisar las prácticas, dinámicas y condiciones actuales en la educación superior que están permeadas por las estructuras que oprimen a los sujetos, en especial a las mujeres, y que las dejan solas en su camino. Han ignorado históricamente nuestras experiencias, mientras que una multitud de mujeres dentro de las universidades continúan luchando para que nuestras denuncias, nuestras exigencias, no sean silenciadas. Las instituciones han mostrado desinterés para proponerse una seria transformación radical de las estructuras y relaciones de dominación o por lo menos originar acciones para aliviar la dura realidad de las mujeres. En cuanto esto no ocurra, seguiremos nombrándolas, seguirán siendo necesarias las resistencias, y la creación de nuestras propias estrategias para sobrevivir los embates de este mundo patriarcal, capitalista y colonialista.

Reflexiones finales. ¿Hacia dónde caminamos?

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica. (...) No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. (Freire, 1993, p. 24)

Después de explorar las rutas intrincadas de un sistema como el SNI queda un sabor amargo de chocar con las condiciones de producción de conocimiento que propone. Se intuía desde un principio que estas condiciones eran productivistas, influenciadas por el contexto neoliberal y los mercados internacionales, lo que confirmó una de las hipótesis de este trabajo. Sin embargo, esta tesis no podía quedarse con lo que ya todas y todos sabemos, que nada escapa al capitalismo, sino que abogó en todo momento por poner a las y los sujetos al centro, por escuchar las voces de profesoras y profesores e indagar en sus subjetividades. Esta última categoría, junto con las experiencias de los sujetos, mantuvieron viva la llama de la esperanza, nos hacen no bajar los brazos ante la decepcionante realidad, al tiempo que plantean otras dudas, otros retos, otras rutas que faltan por recorrer y, afortunadamente, otras formas posibles de existir.

Hay que preguntarse desde dónde se está entendiendo la productividad que nos plantean los discursos hegemónicos en la educación superior actual, ¿qué pensamos cuando viene esa palabra a nuestra cabeza? No hay duda de que en la actualidad ser productiva o productivo es sinónimo de hacer y de producir mucho en condiciones casi siempre inadecuadas, de trabajar arduamente, de ser alguien focalizado a objetivos concretos, que no pierde el tiempo en nimiedades. La productividad en la que pensamos proviene de un pensamiento capitalista que nos hace producir para el mercado, para las ganancias de unos cuantos y el desarrollo o el llamado “progreso”, y se hace importante constatar el origen de esto porque le da un sentido diferente a lo que hacemos y al futuro que esperamos. Bien podríamos pensar en producir para el consumo de nuestras comunidades desde un sentido colectivo donde no hay que hacer en cantidades exorbitantes, sino hacer lo suficiente para que lo puedan aprovechar todas las personas y, en especial, que no implique una explotación para quien produce. En el caso de las universidades, lo ideal sería producir por el gusto de crear conocimiento y compartirlo, producir espacios de diálogo, de acompañamiento, espacios creativos para estimularnos como sujetos. Pero este no es ni de lejos el modelo que están reproduciendo las

instituciones educativas, mucho menos el SNI. Y no sólo eso, sino que a lo largo de este trabajo fuimos cómplices de cómo se ha vaciado el conocimiento a tal punto que ya no importa desde dónde se hace y urge cuestionarnos ¿cómo se nos ha perdido la producción de conocimiento detrás de las formas? ¿cuándo dejamos de darnos el tiempo, la paciencia, para pensar, debatir y escribir?

Como dijera Billig (2014), hoy en día las y los académicos producen para vivir en condiciones que no eligieron y no podemos seguir sosteniendo esta realidad; las profesoras y profesores no son nunca los resultados, productos y recursos que presentan o lo que puedan o no producir. No pueden seguir siendo evaluadas/os de esta manera y valoradas/os en función de ello únicamente, así como tampoco puede ser una forma de controlar los salarios que reciben.

Los organismos gubernamentales como el CONACYT y el SNI y las IES han insistido en generar dinámicas que segregan a la comunidad, en ponerles a competir para obtener una remuneración adecuada por sus labores y así deslindarse de sus obligaciones con sus trabajadoras y trabajadores. Las y los entrevistados en este trabajo reconocen que sus colegas podrían estar en el sistema o que debería haber el mismo reconocimiento para la planta docente por asignaturas, pero el sistema se ha empeñado en hacer claras esas distinciones al crear mejores oportunidades para unos cuantos. Ellas y ellos reconocen que hay esas ventajas, ese prestigio, y lo toman porque lo necesitan en esta profesión, pero no siempre se enmarcan en esa dinámica. Aunque es curioso que todas y todos mencionen que se sienten motivadas, motivados y felices al saber que ingresan, eso sólo nos habla de cómo se ha incrustado el SNI en la educación superior de modo que sí representa un paso significativo en la carrera académica. Retomando lo que nos decía Xóchitl, parece que hemos aprendido a mirar a la educación como un campo de competencia donde reina la meritocracia, entonces se siente bien ser reconocidas/os cuando el panorama es tan complicado, en medio de la precarización de la profesión, se siente bien saber que lograste entrar en un grupo reducido que será beneficiado.

Aquí se hace necesario hablar de las profesoras y profesores de asignatura que, si bien no están contenidas en esta tesis por querer indagar en los efectos del SNI y sus condiciones de producción de conocimiento, reconocemos que sostienen la educación superior en la precariedad más atenuante. No sólo hay que apuntar las deficiencias del Sistema Nacional de Investigadores sino, como vimos, las jerarquías que se crean en la academia. Me uno a ese llamado por reconocer el arduo trabajo que hacen todos los días

las profesoras y profesores de asignatura y que las instituciones se niegan, no digamos a reconocer, porque no es una cuestión de simple reconocimiento, sino de ofrecer condiciones dignas para el trabajo y la vida. Queda pendiente indagar cómo viven ellas y ellos las condiciones de producción de conocimiento actuales.

Uno de los efectos más importantes que tiene esta forma de producción en un campo de competencias y meritocrático lo viven las mujeres. Un sistema que premia la sobreproducción, que implica escalar niveles en función de la cantidad de productos, del reconocimiento, deja en clara desventaja a las mujeres que están atravesadas por los mandatos de género que se les imponen y también por las estructuras dominantes que las colocan como inferiores. Tomando las palabras de Xóchitl “es un peligro que bajo un sistema de competencia voraz las que estén renunciando sean las mujeres” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2021), y es un peligro que debemos atender. Precisamos salirnos de la lógica que ofrecen las instituciones, en donde se crean políticas, programas y becas que buscan impulsar la paridad de género esperando generar números y estadísticas que presentar, al igual que debemos tomar con pinzas cuando únicamente se busca añadir ciertas secciones o párrafos descontextualizados para las cuestiones de género en los lineamientos de proyectos, planes de estudio o políticas. La introducción de los estudios y perspectiva de género o perspectiva feminista dentro de la educación superior, la ciencia y la tecnología por supuesto que resultan un paso valiosísimo hacia el reconocimiento de una problemática a veces ignorada y borrada por las instituciones, sin embargo, necesitamos más que cursos y protocolos para revertir esta deuda histórica con nosotras las mujeres. Hay que mover las estructuras que perpetúan las desigualdades y violencias, gestar espacios seguros para el desarrollo personal y colectivo y construir desde las necesidades y experiencias de las mujeres.

Es cierto que el CONACYT ha sido partícipe de diversos foros internacionales que contribuyen al desarrollo y participación de las mujeres y ha incluido la variable de género en algunas de las estadísticas que se generan en ese organismo, así como actualmente estipula en el Reglamento del SNI (2017) que las instancias pertenecientes a este sistema deben buscar el equilibrio y paridad de género, pero es aún insuficiente. Las universidades, los proyectos educativos, el SNI, tienen que voltear hacia sus sujetos, en especial al sector femenino. Escucharlas a ellas, a las profesoras e investigadoras, a nosotras, las estudiantes, todas pedimos y necesitamos mejores condiciones de vida en un mundo que no ha sido pensado ni construido para nosotras, desde nosotras. Otra de

las rutas que queda pendiente para un futuro consiste en indagar aún más en las subjetividades de las mujeres dentro de un espacio masculinizado como lo es la academia. Echamos en falta nombrar nuestras experiencias, pensar nuestro mundo y dotarlo de nuestras palabras.

En este sentido, la perspectiva de madre joven académica con dificultades para remar en el ambiente del SNI que Luna brindó a este trabajo me deja pensando en cómo también debemos hacer que la crianza y la maternidad sean incorporadas en la docencia, en la ciencia, en las pedagogías, al igual que el cuidado que Xóchitl y Elvira realizan con sus madres y padres. Es un error que haya una dicotomía entre el espacio doméstico y el espacio público, pero es más preocupante aún que se despolitice al primero. Es por ello que me interesaba resaltar las resistencias de ellas en estas condiciones, reconociendo las labores de cuidado, maternidad, las redes entre mujeres y todas esas actividades que han sido asignadas a las mujeres en el “ámbito privado”, que son indispensables para la vida en comunidad.

Este trabajo permitió analizar la manera en la que el SNI está desplegando discursos e imponiendo dinámicas que reproducen relaciones de poder, de dominación y que perpetúan la hegemonía de los Estados del Norte global, además de que ahora podemos apuntar con mayor fuerza, desde una perspectiva crítica que escucha a los sujetos implicados, las carencias y las deficiencias de este sistema. Mas no todo se correspondió con lo que se esperaba encontrar, lo que devuelve una sonrisa porque no todo está perdido. La hipótesis sobre una configuración de subjetividades alineada al pensamiento neoliberal, a las exigencias del SNI, ha distado en gran medida de lo encontrado, ya que las profesoras y profesores con quienes conversamos nos mostraron que tienen formas más activas en su relación con este aparato, pues aunque este sistema no premia -e incluso podríamos arrojar que desprecia- la docencia, ellas y ellos cuidan mucho esta parte en su quehacer y hacen los huequitos necesarios para seguirla disfrutando, gozando, aprovechando, para seguir tejiendo redes y conocimientos con las y los estudiantes.

Son seres humanos que transitan la contradicción, no es que hayan absorbido todo el pensamiento neoliberal que propone el SNI, pero sí han adoptado ciertos rasgos para incrustarse en este campo laboral, pues comprendiendo cómo funciona el oficio científico y el *habitus* científico que revisamos con Bourdieu, sería imposible para ellas y ellos desenvolverse en este campo sin corresponder a lo que dicta como deseable la

academia. Hay que hacer un juicio de los sujetos aquí entrevistados que entienda todas sus complejidades, porque aun cuando se han adherido a las dinámicas y prácticas del SNI, muestran fuertes críticas con el sistema, porque entienden que hay mucho que cambiar, pero actualmente funciona así y son orillados a participar en esa dinámica. Lo que sí podemos juzgar son las dinámicas y condiciones que despliega el SNI; la ética en tiempos neoliberales pende de un hilo muy fino y recae siempre en los individuos, pocas veces en las instituciones, los organismos, las empresas, en el Estado y las estructuras que nos tienen en situaciones tan conflictivas e inhumanas.

Las entrevistas ayudaron mucho a entender esa complejidad en la que se enmarcan las subjetividades docentes, pues en sus narraciones, las y los docentes se hacen conscientes de los beneficios que trae el SNI, mientras que no están dispuestas/os a bajar los brazos y callarse ante aquello que saben que es injusto e inhumano. Estar en el SNI tiene sus matices y me parece que tampoco podemos concluir que todos los sujetos asimilarán e integrarán las dinámicas y discursos de la misma manera. Habrá sujetos con ciertas características que respondan -en formas particulares- más en concordancia con las demandas del sistema, pero los sujetos a quienes escuchamos cuentan con otras características. Ellas y ellos mostraron dudas durante las entrevistas sobre su continuidad en el SNI, fueron realmente críticos con múltiples aspectos que pudimos apreciar a lo largo del último capítulo, pues las reglas y requisitos de éste están afectando a la profesión académica, pero sobre todo les está afectando como sujetos. En cuanto siga existiendo la precarización de la profesión académica, en especial de la parte docente, profesoras y profesores seguirán volteando hacia opciones que alivien su situación y continuarán respondiendo -a su manera- a los requisitos que se les propongan mientras no hallen alternativas a estas condiciones, o mientras el cuerpo aguante.

En estas reflexiones finales no puedo dejar de lado la pandemia mundial que se cruzó en esta investigación. Ésta hizo con que esas conversaciones tuvieran que ser en línea sin el calor humano, sin la compañía física, que dependiera de una buena conexión a internet o que se sintiera invasivo entrevistarles por acceder a sus hogares, a sus espacios privados. Entrevistas que inicialmente estaban pensadas para una conversación cara a cara requirieron que mudara a lo digital y eso implicó un acercamiento diferente a la hora de contactar a las y los docentes-investigadores. Además de una dificultad para esto último, estuvo el reto de modificar y adecuar el guion de entrevista a lo virtual, de prepararse y hacer un esfuerzo por leer las reacciones de las y los docentes en ese

ambiente, a veces con la pantalla apagada. Implicó un ejercicio de escuchar con más detalle, poner especial atención en los sonidos, en los suspiros, en todas las expresiones desde lo sonoro e interpretarlas, cruzar eso con el contenido. Al final eso tuvo dos vertientes; por un lado, complicó más la lectura de las expresiones, pero por el otro, requirió afinar lo que debe ser esencial en la relación que se gesta en la entrevista: la escucha.

En este ejercicio investigativo, fui descubriendo que es más relevante la forma en que se trata al instrumento y en que se mira a los sujetos que lo que se espera encontrar. Plantear un espacio de escucha, de preocupación por sus experiencias, donde puedan externarse preocupaciones, sentires, pensares y críticas es sumamente importante y lo es también elaborar preguntas que abonen a ese ejercicio. Pensar en conversación rompe con los protocolos, nos pone frente al otro o la otra, como dijera Rita Segato (2019), previene que nos enfermemos del narcisismo, esa idea de que podemos pensar solos y nos permite, en cambio, crear e imaginar en conjunto. Por ello, la pregunta de ¿qué es lo que más les gusta y disfrutan de su trabajo? culminaba las entrevistas, porque necesitamos recordar siempre quiénes están detrás de la labor académica, sujetos con aspiraciones, con gustos, que se emocionan y disfrutan lo que hacen. Necesitamos aferrarnos a ello para apostar por pedagogías de la alegría, *pedagogías de la esperanza*, pedagogías que miren a las y los otros en el andar para pensarnos en plural, para idear contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2019).

La docencia atraviesa a las profesoras y profesores, es lo que emociona y atesoran más, ese hallazgo es muy valioso porque muestra que la pasión por la enseñanza sigue viva y lo reconfortante que es construir conocimiento con otras personas, que las aulas pueden despertar la esperanza. Entristece que el SNI premie más a la investigación y que la docencia sea entendida principalmente por lo que se llama “formación de recursos humanos” y no como una formación para la vida, como un espacio donde podemos aprender a pensar y pensarnos en colectivo.

Sin embargo, la pandemia ha tenido efectos no sólo en las actividades académicas, en las investigaciones, en las aulas, sino también en las personas y en la vida cotidiana. La pandemia y el confinamiento han traído una multiplicidad de afectaciones a nivel psicológico; la gente enferma, atraviesa duelos, ve trastocadas sus relaciones sociales y además surgen preocupaciones en torno al enfermar, a que los seres queridos enfermen,

a la situación económica, a la situación que vive la humanidad. Si bien muchas de las preocupaciones que están presentes hoy en día no son novedad o producto meramente de la pandemia, se han hecho más evidentes las desigualdades y las condiciones inadecuadas bajo las cuales se trabaja y se vive.

Este panorama que evidencia aún más las desigualdades y condiciones de producción de conocimiento aporta mucho a la discusión, a la crítica, favorece la reflexión y me parece que despierta esa necesidad de hablar de esas condiciones y desigualdades porque están a flor de piel. En ese sentido, la pandemia indudablemente ha modificado las investigaciones, pues exige hacer el encuadre bajo este contexto y tomar en cuenta que las dinámicas se han transformado derivado de la situación actual, pero también les ha añadido un tono que es muy importante, un lado humano de preocuparse por los sujetos más allá de lo que se quiere conocer para la investigación, nos ha obligado a detenernos a pensar en cómo todo esto nos ha afectado, en cuestionar el ritmo de vida que llevamos y eso enriquece mucho para indagar sobre las subjetividades desde la reflexividad.

Ha sido muy lindo escuchar sus narraciones desde este nuevo lugar que han tenido que tejer para llevar a cabo el quehacer pedagógico y de investigación, pues han tenido que parar en un inicio, lo que ha supuesto el ponerse a reflexionar sobre el tipo de producción que se realiza, reflexionar sobre el lugar que ocupan como docentes-investigadores/as de tiempo completo. Han reconocido mucho más las emociones que suscita el trabajar en las condiciones actuales de producción de conocimiento, han resentido mucho más la insensibilidad de las instituciones a la hora de evaluar y de su expectativa por resultados sin importar cómo. Escuchar cómo hablan del estrés, el cansancio, la tristeza, el duelo, la enfermedad, la empatía, la esperanza y desesperanza me muestra otro lado muy humano desde el que han tenido que replantearse su lugar y cuestionarse.

Dicho todo esto, creo que debemos decidir si queremos reproducir un modelo que busca crear *individuos* -en este caso docentes e investigadores/as-, egoístas que compiten entre sí, que buscan las maneras para sobrevivir y deben responder a la lógica empresarial y neoliberal, a la productividad en demasía, a un *capitalismo académico* que borra a los colectivos y la capacidad de creación, de construcción, destruye la imaginación y a las personas, o bien, decidimos hacerle frente a ello, apostando por la intersubjetividad y la existencia de *otras* subjetividades, múltiples y diversas, subjetividades que no tengan que darse en relaciones de poder o dominación. Precisamos defender otras formas de ser y

denunciar que este sistema no apuesta por la vida, ni por el bienestar psicológico y físico de las personas, no apuesta por una educación humana, desde los cuidados.

Debemos preguntarnos si es este el destino que queremos para los sujetos en la educación. Precisamos voltear a ver a los y las sujetos en su quehacer educativo, que sean ellas y ellos quienes nombren lo que viven, necesitan y quieren como docentes e investigadoras/es y, del mismo modo, voltear a ver a la realidad social que construimos, la realidad latinoamericana, la realidad mexicana, atravesadas de demandas de Estados neoliberales, de mercados internacionales, de hegemonías que imponen una producción en masa de objetos e individuos sin alma. Desde la psicología social debemos interesarnos por la forma en que se producen y orientan las subjetividades, los discursos, interpretar las coyunturas políticas, sociales y económicas para situar y analizar cómo se está conformando nuestro sistema educativo, intentar comprender qué pasa con la educación superior en Latinoamérica, en México, y qué pasa con los sujetos pedagógicos.

Las universidades son hoy en día un lugar donde estudiantes, profesoras/es, investigadoras/es, trabajadoras/es viven en ambientes con altos niveles de estrés, de mucha presión, con saturación de actividades, tareas, obligaciones, que abarcan gran parte del tiempo y esfuerzo de los sujetos para realizarlas y, de no hacerlo, el castigo es la no remuneración económica o el fracaso profesional y social. En estas condiciones de producción de conocimiento subyace una violencia simbólica que para Suárez y Muñoz (2016) establece desigualdades, exclusiones, reconocimientos y desconocimientos entre colegas vistas como legítimas o parte de la naturaleza de la profesión. Todo esto deviene en un detrimento del bienestar individual, pero sobre todo colectivo, problemática que urge atender desde la psicología no necesariamente desde una mirada clínica de prevención, intervención o tratamiento, sino de concebir a largo plazo otras subjetividades y una educación diferente que apueste por todas las personas, por estar y ser en colectivo, por hacernos más humanas y humanos.

Por último, me gustaría cerrar diciendo que nada de lo aquí expuesto es la verdad, tan sólo un horizonte de conocimiento que espero aporte reflexiones, preguntas y nos haga movernos un poquito de donde estamos. Tal vez en el SNI no encontremos las alternativas que necesitamos, pero sí en nuestras y nuestros docentes, en las y los estudiantes, en los colectivos y en los lazos pedagógicos (no necesariamente en la escuela) que vamos creando en todos nuestros andares, en el *sentipensar*. Para todas

ellas y ellos van estas letras, y también para quienes siguen apostando por la vida, por otras voces en la educación. Sigamos pensando nuestra historia para transformarla, con digna rabia, pero también con mucho amor y una esperanza crítica.

Referencias

- Aboites, H. (2003). Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 59–86). CLACSO.
- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67–83). CLACSO, Homo Sapiens Editores.
- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. UAM-X-CHS.
- Acerca de la CEPAL. (s/f). Comisión Nacional para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/acerca>
- Alaníz, C. (2009). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Casa del tiempo V no. 09*, 9–15.
- Álvarez, G. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Aquino, A. (septiembre-diciembre, 2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, año 28, número 80, pp. 259-278.
- Billig, M. (2014). Publicación masiva y vida académica. En *El Alma Pública*, año 11, núm. 21, pp. 77–89.
- Boaventura de Sousa, S. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ediciones Taurus, Grupo Santillana.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Campana, M. (2015). Regímenes de Bienestar en América Latina y el Caribe: notas para pensar lo contemporáneo. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5 (8), 26-46.
- Campillo, A. (enero-junio, 2015). La universidad en la sociedad global. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, No. 52, 15–42.
- Canales, A. (2014, diciembre). Los imperativos del marco institucional para la actividad docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, núm. 9, 163–178.
- Cárdenas, J. F. (2017). *Del Estado absoluto al Estado neoliberal*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- CONACYT. (enero 27, 2017). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2017)*. https://www.conacyt.gob.mx/PDF/Reglamento_2017.pdf
- Corral, S. G. (junio 2016,). La lógica del funcionamiento de la Universidad y el capitalismo cognitivo. *Con-Ciencia Social*, no. 20, pp. 57–70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150374>
- Crichigno, P. (1992). *Surgimiento del estado de bienestar y las políticas públicas en América Latina*. CEPAL.
- de Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. CRESALC-UNESCO.

- DGEI-UNAM. (s/f). Sistema Integral de Información Académica (SIIA) [base de datos].
En *Personal Académico*. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/sistema-integral-de-informacion-academica/>
- Díaz Barriga, A. (julio-diciembre 1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 1, núm 2., pp. 408–423.
- Didou, S. y Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*. ANUIES: Dirección de Medios Editoriales.
- Durand, V. M. (2009). Universidad pública y Proyecto Nacional. En H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México* (pp. 319–333). Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Fabre, G. C. (7-27 de Febrero de 2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*, pp. 1–10.
- Foucault (1997). Subjectivity and truth en P. Rabinow (Ed.), *Ethics. Subjectivity and truth. The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. The New Press.
- Foucault (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1a ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (julio, 2007). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, pp. 3–20.
- Fuentes, O. (abril-junio, 1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, número 36, Ediciones Era, pp.47-55.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Galaz, J. F. (2012). La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI. En Galaz, J.F., Gil Antón, M., Padilla, L.E., Sevilla, J.J., Arcos, J.L., y Martínez Stack, J.G.

(Ed.), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 11–23).
Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.

Galaz, J. y Gil Antón M. (2012). La profesión académica en México un oficio en reconfiguración. En Galaz, J.F., Gil Antón, M., Padilla, L.E., Sevilla, J.J., Arcos, J.L., y Martínez Stack, J.G (Eds.), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (p. 157-190). México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California.

Galaz, J.F, Padilla, L.E, Vilorio, E. y Villa, A. (20 octubre, 2014). El personal Académico Universitario. Una Exploración Inicial desde la Base de Datos EXECUM. *Cuadernos de trabajo de la DGEI, UNAM*. pp. 1-35.

Galcerán, M. (octubre, 2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas* No. 27, pp. 86–97.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (Ed.), *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147–168). Ministerio de Defensa de España.

García Batiz, M.L. (2015). Reflexiones sobre los retos para ingreso, permanencia y promoción en el SNI de las investigadoras. En A. Mendieta (Ed.), *¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. (pp. 29-36). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 17-37). CLACSO.

García, C. (2005). *Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina*. Cuadernos del CENDES, vol. 22, núm. 58, enero-abril, 2005, (pp. 1-22) Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/403/40305802.pdf>

- Gil Antón, M. & y Contreras, L.E. (diciembre 11, 2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), pp. 1-19.
- Giroux, H. (2017). La promesa de la pedagogía crítica y la era de la globalización: hacia una pedagogía de la democratización. En J. C. Buenaventura (Ed.), *La educación sitiada. Entre la política y el mercado* (pp. 223–242). Ediciones Eón.
- Godínez, J. A. (mayo-octubre, 2007). Brasil y México: especialización productiva diferenciada y dependencia estructural "renovada" en un contexto económico globalizado. *Análisis Económico*, vol. XXII, núm. 49, pp. 5-30 UAM Unidad Azcapotzalco.
- Golubov, N. (2015). De cómo desarticular a la "mujer" como signo en la cultura institucional: Una propuesta desde la crítica cultural feminista. En A. Mendieta (Ed.), *¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. (pp. 107–112). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Ediciones Era.
- González, M. G. (septiembre-diciembre, 2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. *Sociológica*, año 23, número 68, pp. 15-39.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
- Granados, L.F. (junio 22, 2020). Acabemos con el SNI. *Observatorio de Historia*.
https://elpresentedelpasado.com/2020/06/22/acabemos-con-el-sni/?fbclid=IwAR0Y7SbIDXGSoxslf_YwbSoiOUUmUN3-OJWUYIJquz1bwqABeQI12qB9qWA
- Grupo Banco Mundial. (s/f). *El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI)*.
<https://www.bancomundial.org/es/about/history/the-world-bank-group-and-the-imf>
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Ediciones Manantial SRL.

- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.
- Hamel, R. E. (octubre 13, 2019). SNI y fragmentación de los salarios académicos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/10/13/opinion/010a1pol>
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? Traducción de Gloria Elena Bernal. En *Feminism and Methodology (1987)* (pp. 9–34). Indiana University Press.
- Huerta, R. M. (julio-diciembre, 2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. VII, núm. 14, pp. 281-306.
- Ibarra, E. (enero-abril, 2002). La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 7, núm. 14, pp. 75-105.
- Ibarrola, M. (2007). El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación. En D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra Colado, y L. Porter (Eds.), *Disputa por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (pp. 225-276). Ciudad de México, México: CEIICH-UNAM.
- Jiménez, S. A. (2016). El sistema nacional de investigadores (SNI) de México, un sistema legal que orienta, fortalece y debilita la investigación del País. En M. L. Pinto, M. Pasqual y J. Moreles (Eds.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 211–228). CLACSO.
- Landín, M. R. (2015). Ser investigadora, buscando una identidad en contextos académicos e institucionales rígidos. En A. Mendieta (Ed.), *¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. (pp. 107–112). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lloyd, M.; Márquez Jiménez, A.; Ordorika, I.; Rodríguez, R.; Lozano, F.J.; Martínez, J.; Montes de Oca, M.; López, P.; Olguín, G. (2012). Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas. Tercer Reporte: Desempeño en Investigación y Docencia. Datos Básicos 2009”; 11 de noviembre de 2011; *Cuadernos de trabajo de la DGEI*. UNAM.

- López Segrera (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 39-58). CLACSO.
- Martínez Franzoni, J. (2007). *Regímenes de Bienestar en América Latina*. Fundación Carolina.
- Martínez, F. (2000). La ANUIES y la Educación Superior Mexicana 1950-2000. *Revista de la Educación Superior*, Número 116, pp. 1-9.
- Marx, K. (1973). *Grundrisse. Foundations of the Critique of Political Economy*, translated by Martin Nicolaus. Penguin Books.
- Ordoñez, G. (2002). El Estado de bienestar en las democracias occidentales: lecciones para analizar el caso mexicano. *Región y sociedad*, vol XIV, No. 24., pp. 99–145.
- Ordorika, I. (2002). Mercados y educación superior. *Perfiles educativos*, 24(95), 98-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100008&lng=es&tlng=es.
- Ordorika, S. (diciembre, 2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 5. pp. 31-47. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ornelas, J. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. BUAP.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67–83). CLACSO, Homo Sapiens Editores.
- Palomar, C. (octubre 01, 2020). La academia desde casa. Ciencia, género y cuidados en el contexto del confinamiento por COVID19. Conferencia inaugural del seminario virtual: *La investigación y la docencia en tiempos de pandemia: Una reflexión con enfoque género*. <https://debatefeminista.cieq.unam.mx/articulo-academia-casa.php>

- Paredes, O. y Fernández, J. L. (febrero, 2005). El Sistema Nacional de Investigadores a veinte años de su creación. En *Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, (pp. 11-15). Foro Consultivo Científico y Tecnológico y la Academia Mexicana de Ciencias.
- Pérez-Fuentes, D. I y Castillo-Loaiza, J. L. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. XVI, núm. 52, 651–673.
- Porter, V. L. (2012) La etapa de consolidación del Sistema Nacional de Investigadores. En S. Vega y León (Ed.), *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México* (pp. 85-92). UAM Xochimilco.
- Pradilla, E. (2012). El Sistema Nacional de Investigadores y las condiciones de vida de los investigadores. En S. Vega y León (Ed.), *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México* (pp. 21–26). UAM Xochimilco.
- Ramírez, R. (2018). Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 189–274). UNESCO – IESALC.
- Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM (1979). (12 febrero, 1979). En Quintana, E. A. y Valadés, D. *Compendio de legislación universitaria 1910-2001*, vol. III. Oficina del Abogado General, UNAM.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/256/102.pdf>
- Robayo, A. L. (2015). Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones. *Revista Colombiana de Educación*, No. 68, pp. 229–263.
- Rodríguez, C. E (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en números*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC.

- Rodríguez, J. R. y Durand J. P. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, número especial 2013, pp. 46–56. IISUE-UNAM
- Rosales, A.M (2012) La consolidación del Sistema Nacional de Investigadores. En S. Vega y León (Ed.), *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México* (pp. 93-104). UAM Xochimilco.
- Sandoval y Tarrés (1996). Mujer y educación en México, 1980-1990. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, No. 3, pp. 11-42.
- Sarukhán, J. (febrero, 2005). El SNI: Creación, evolución y evaluación de los investigadores. En *Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, (pp. 32-37). Foro Consultivo Científico y Tecnológico y la Academia Mexicana de Ciencias.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, 1–17.
- Segato, R. (abril 25, 2019). *El Deseo de Pandora: Rita Segato*. [Entrevista por Revista Anfibia]. <http://www.revistaanfibia.com/podcast/episodio-09-rita-segato/?fbclid=IwAR38c2szZ4vHxQPQW8tpyqXQeMY7thU0WJRVIOFBYUTwK0Pf1fhDzqoUbn4>
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Suárez, M.H & Muñoz, H. (agosto 10, 2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), pp. 1-22.
- Suárez, M.H. (enero 30, 2013). Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 171-187.

- Tedesco, J. C. (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en la América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Velázquez, E. B., Quintero, M. L. y Padilla, S. (2015). Plagio y usurpación del conocimiento de filósofas y científicas. En A. Mendieta (Ed.), *¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. (pp. 83-89). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En Y. Moulier Boutang, A. Corsani y M. Lazzarato (Eds.), *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 63–74). Traficantes de Sueños.
- Yocelvezky, R. (2015). Una nota sobre el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina. *Perfiles Contemporáneos, Ensayo vol. 23, núm. 45*, 203–222.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica, en E. León y H. Zemelman (Eds.), *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social* (pp. 21-36). Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, No. 27, pp. 355-366.
- Zemelman, H. (2012). Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente. En C. Piedrahita, A. Díaz Gómez, P. Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235–246). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Zubieta, J. y Marrero, P. (enero-junio 2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 2, núm. 1, 15–28.

Apéndices

Guía de entrevista

Preguntas iniciales de identificación

¿Cuántos años lleva adscrita/adscrito al SNI?

¿Qué nivel de SNI es?

¿De qué área del conocimiento del SNI (2) Biología y Química; 3) Medicina y Ciencias de la Salud; 4) Humanidades y Ciencias de la Conducta; 5) Ciencias Sociales) y ¿de qué área de la psicología?

¿Cuáles son sus líneas de investigación?

¿Qué materias imparte?

¿Cuántas horas dedica en promedio a la semana o por día a todas las labores académicas?

- ¿Por qué decidió ingresar al SNI?

- ¿Cómo sintió o cómo fue el proceso de ingreso? ¿Tuvo algún problema?, ¿es complicado o tedioso? ¿Qué significó entrar al SNI?

- ¿Qué piensa de los procesos de evaluación actuales que van acompañados de estímulos económicos o académicos?

- ¿Qué opina de los requisitos y exigencias que solicita el SNI para ser investigador(a)?

¿Cómo vive el trabajo académico bajo las condiciones de trabajo del SNI?

- ¿Desde que ingresó al SNI, cambió o aumentó tu carga de trabajo? O ya estaba acostumbrada/o a ese tipo de actividades y los ritmos de trabajo. Si sí, ¿de qué manera?
- ¿Qué tanta libertad sientes para desarrollar tus trabajos? Tanto en cuanto a las temáticas que puedes abordar como en los tiempos de trabajo o la profundización de las investigaciones. Por ejemplo, ¿ha tenido que abandonar algún proyecto académico o personal por la carga de trabajo del SNI y la universidad y los tiempos establecidos de entrega?
- ¿Cómo describiría el ambiente laboral dentro de las universidades y dentro del campo de la investigación? ¿Hay un sentido de competencia dentro de la comunidad adscrita al SNI? ¿Hay espacios para el intercambio de conocimientos, colaboración y discusión con otros/otras investigadores/as?
- ¿Cree que las y los docentes-investigadoras(es) adscritas(os) al SNI son más reconocidas(os) y valoradas(os) que quienes no ostentan este nombramiento? ¿Qué le hace pensar que sí o que no?
- ¿Consideras que los requisitos que impuso el SNI para la producción del conocimiento influyeron en la organización y los métodos de evaluación de las universidades?
- ¿El SNI ha cambiado la manera en que se percibe a la docencia y la investigación?
- ¿De qué manera vive el trabajo de investigación combinado con el de docencia?
- Con la emergencia sanitaria actual, ¿qué cambios percibió en su producción científica y en tu quehacer pedagógico?
- ¿Cuáles fueron los efectos a nivel afectivo, emocional, psicológico de continuar con tus actividades universitarias y con las relacionadas al SNI en el confinamiento?
- ¿Qué es lo que más te gusta y disfrutas de tu trabajo?

- ¿Qué es lo que menos disfrutas o te disgusta de tu trabajo?

Apartado para mujeres

¿Consideras que tu vivencia como mujer marca tu trabajo como docente e investigadora?

Si sí, ¿de qué manera? Es decir, ¿qué significa ser mujer docente-investigadora en las condiciones actuales de producción?

- ¿A qué retos y obstáculos se enfrenta una mujer investigadora adscrita al SNI?

- ¿Considera que el SNI y las universidades toman en cuenta las experiencias de las mujeres y las desigualdades que viven, para favorecer el trabajo y bienestar de las docentes-investigadoras?

- ¿Crees que han mejorado las condiciones para el acceso y participación de las mujeres en espacios académicos, tanto de investigación como de docencia?