

# RECELOS Y ENVIDIAS: VIOLENCIAS SUTILES DE GÉNERO EN LA ACADEMIA NEOLIBERALIZADA

Isaura Castelaohuerta

Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de  
México, Ciudad de México, México

© icastelaoh@unal.edu.co |  <https://orcid.org/0000-0001-9402-3868>

Recibido el 17 de enero de 2022; aceptado el 12 de septiembre de 2022  
Disponibile en Internet en octubre de 2022

RESUMEN: Este artículo muestra cómo las envidias son una forma de violencia sutil de género al interior de la academia. Las profesoras titulares de la Universidad Nacional de Colombia que forman parte de esta investigación perciben que son envidiadas por su producción académica dentro de un sistema androcéntrico que desvaloriza los conocimientos y los aportes de las mujeres, en un contexto neoliberal de escasez de recursos que dificulta la investigación y la producción científica, pero que estimula económicamente a quienes logran productos académicos. De este modo, la percepción de la envidia por el crecimiento profesional deviene en relaciones sinuosas entre colegas, llevando a las profesoras al autoaislamiento. Al mismo tiempo, esto tiene consecuencias para sus estudiantes, ya que obstaculizar su avance académico es una forma de dañar a las docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Violencia de género; Profesorado; Neoliberalismo; Colombia

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Castelaohuerta, Isaura. 2023. "Recelos y envidias: violencias sutiles de género en la academia neoliberalizada", *Debate Feminista*, año 33, vol. 65, e2339. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2339>

DEBATE FEMINISTA 65 (2023) pp. 273-302

Año 33, vol. 65 / enero-junio de 2023 / ARTÍCULOS

ISSN impreso: 0188-9478 | ISSN electrónico: 2594-066X  
e2339|<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2339>

© 2023 Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.  
Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND  
<<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>>.

## LOOKING ASKANCE AND ENVY: SUBTLE GENDER VIOLENCE IN THE NEOLIBERALIZED ACADEMIA

**ABSTRACT:** This article shows how envy is a form of subtle gender violence within academia. Women professors at the National University of Colombia that participated in this study perceive that they are envied for their academic production within an androcentric system that devalues the knowledge and contributions of women. This occurs in a neoliberal context of scarcity of resources that hinders research and scientific production, but economically stimulates those who produce academic output. Thus, the perception of the envy resulting from professional development leads to sinuous relationships among colleagues, leading women professors to self-isolation. At the same time, this also has consequences for their students, since one way of harming the professors is by obstructing the academic progress of people close to them.

**KEYWORDS:** Higher Education; Gender Violence; Faculty; Neoliberalism; Colombia

## RECEIOS E INVEJAS: VIOLÊNCIAS SUTIS DE GÊNERO NA ACADEMIA NEOLIBERALIZADA

**RESUMO:** Este artigo mostra como as invejas são uma forma sutil de violência de gênero dentro da Universidade Nacional da Colômbia. As professoras nesta investigação percebem que são invejadas por sua produção acadêmica dentro de um sistema androcêntrico que desvaloriza os saberes e contribuições das mulheres em um contexto neoliberal de escassez de recursos que dificulta a pesquisa e a produção científica ao tempo que com recompensa econômica estimula a produtividade. Dessa forma, a percepção de inveja no ambiente de crescimento profissional leva a relações sinuosas entre colegas que acabam no autoisolamento das professoras, o qual traz consequências para seus alunos também, pois uma forma de colocar às professoras em desvantagem é dificultar o progresso acadêmico daqueles que estão próximos a elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior; Violência de Gênero; Faculdade; Neoliberalismo; Colômbia

## INTRODUCCIÓN

“Tengo algo que sirve para tu investigación”, me dijo I con una sonrisa en el rostro al encontrarme dentro de una cafetería cerca de la universidad. Para I, ese “algo” que sirve para mi investigación es importante porque visibiliza que las mujeres enfrentan un trato diferenciado en cualquier área del conocimiento. I me hizo saber que en el departamento del que la profesora G (PG) y ella forman parte, las docentes enfrentan desigualdades por apostarle a conocimientos específicos, como las cuestiones culturales y de género, un campo del conocimiento desvalorizado y estigmatizado (Pereira 2017), alejándose de la tradición física y cuantitativa de dicho sitio. Así, I identifica, dentro de ese espacio, una disputa de poderes, conocimientos y reconocimientos.

Cuando la conocí, I estaba en los últimos semestres de su segundo pregrado, trabajando como estudiante auxiliar en un proyecto de investigación con PG. Para el segundo semestre de 2019, inscribió la asignatura de Trabajo de grado con dicha docente. Días antes de encontrarnos, estuvimos conversando por chat acerca de la escritura de nuestras respectivas investigaciones. Me comentó que en diciembre (2019) PG le había hecho muchas sugerencias a su propuesta, por lo que pasó gran parte de las vacaciones mejorando el contenido del manuscrito; pero que finalmente se sentía satisfecha con lo que le había entregado. Ese viernes era el último día que tenía el profesorado para registrar las calificaciones del periodo académico 2019-2, y la nota de Trabajo de grado era la única que le faltaba a I para concluir el programa. Entonces, me contó lo que había ocurrido.

Poco antes, ese mismo día, I había llegado a la oficina de PG. Ahí, ella y otra estudiante también de pregrado recibieron retroalimentación para sus trabajos. La otra estudiante obtuvo su nota y se marchó; un par de minutos después arribó T, una exestudiante que también trabaja en el proyecto de investigación. Conversaron un rato acerca de los pendientes que tenían, pero después PG le dijo a I que saliera de la oficina,

que ella le avisaría cuándo podría volver a entrar. I salió y esperó afuera sin entender muy bien qué estaba sucediendo, pero sospechó que se trataba de la nota que recibiría por su trabajo de grado. Unos quince minutos después, T le envió un mensaje diciéndole que regresara. En el interior, PG le dijo que lo había pensado mucho y que ahora también lo había dialogado con T: la calificación para su trabajo de grado sería de 4.9, y no de 5, la nota máxima. I, entre confundida y emocionada por lo alto de la evaluación, le agradeció, pero acto seguido PG detalló el porqué de su decisión. Le dijo que si le ponía 5, automáticamente su manuscrito entraría a concursar como uno de los *Mejores Trabajos de Grado* del departamento, junto con los otros textos que hubieran obtenido esa nota, pero que a PG *la odian*, que nunca la han aceptado por tener una formación académica distinta a la del departamento, por trabajar teorías de género, por ser la única profesora titular (del departamento) y por destacarse académicamente con publicaciones y con ello, tener un salario más elevado que el resto. Como consecuencia, una de las estrategias de sus colegas para hacerla sentir mal a pesar de lo que ha logrado —como haber posicionado dentro del departamento sus propias temáticas y ser la persona con el salario más alto— es perjudicar a sus estudiantes: agraviarles es una forma de afectarla.

PG le aseguró a I que su trabajo es bueno, pero no perfecto, y que si le ponía 5 el profesorado lo iba a mirar con lupa tratando de encontrar cada uno de sus errores, e iban a criticar absolutamente todo. La docente enfatizó que serían mucho más crueles y despiadados con I que con los demás concursantes, lo que terminaría siendo un desgaste emocional para ambas al enfrentar conflictos y discusiones para defender y argumentar con gran precisión el contenido del texto, cuando dicho peritaje realmente no es realizado con los trabajos premiados. Finalmente, PG le confió que en el departamento los trabajos de grado que, por lo general, son seleccionados para participar en *Mejores Trabajos de Grado* de toda la universidad, han sido desarrollados bajo la línea disciplinar hegemónica que siempre se ha cuestionado su presencia en el departamento por tener una formación académica distinta. “Y entonces ¿te va a poner 4.9?”, le pregunté. “Sí, ya me puso. Yo estaba ahí

cuando subió la nota. Me enseñó”, respondió. “Pero ¿cómo te sientes?” “Bien, es una buena nota. Muy alta con ella. Y tiene razón, en el departamento no *la quieren*” (fragmento de Diario de campo).

El relato de I muestra que las relaciones de las docentes con sus colegas pueden llegar a ser conflictivas, especialmente cuando ellas conjugan varias características, como tener una formación académica distinta a la del departamento del que forman parte y abordar problemáticas desde otro enfoque disciplinar, destacarse con sus publicaciones y su avance académico y haber obtenido reconocimiento salarial. Este conjunto de atributos contribuye a que las profesoras perciban que son envidiadas, pero también afecta a sus estudiantes.

En este artículo, argumento que la percepción de ser envidiada emerge como una forma de violencia sutil (Castelao-Huerta 2022) hacia ciertas profesoras titulares de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (UN en adelante) —donde las mujeres son apenas el 32% del personal docente— la cual ha adoptado políticas neoliberales desde 1992.<sup>1</sup>

La envidia es una emoción social que entremezcla descontento y mala voluntad (Hacker 2017, Smith y Combs 2010), y es sentida hacia otra persona (o grupo) que tiene posesiones, rasgos de carácter, logros, circunstancias, habilidades o cualidades deseables para quien siente la envidia (East y Watts 2005, Landweer 2020, Parrott y Rodríguez Mosquera 2008, Strongman 2003). La envidia emerge por una comparación social, por lo que no puede desligarse de la estructura social y de las reglas en donde se encuentra inserta, en este caso, profesoras dentro de una universidad neoliberalizada en que la mayoría del personal docente es de hombres. Quien envidia puede sentir que debería haber tenido ese beneficio, o que la persona a la que envidia es menos meritosa o digna, por lo que no debería haber alcanzado o recibido esa ventaja: “el/la envidioso/a mira con recelo” (Hacker 2017: 197).<sup>2</sup> La

---

<sup>1</sup> La categoría de titular es la más alta del escalafón docente dentro de la UN.

<sup>2</sup> Todas las traducciones son de la autora.

envidia suele implicar un impulso hostil de destruir. Al ser desaprobado socialmente, el comportamiento envidioso tiende a enmascararse, por lo que es difícil de detectar (Della Corte 2014). Las acciones motivadas por la envidia pueden ir desde el chismoseo malicioso hasta la difamación, la provocación, la descalificación, la mortificación, el daño despiadado a los intereses de el/la envidiada, o inclusive el asesinato (Della Corte 2014, Hacker 2017).

Con el auge de la gubernamentalidad neoliberal (Cannizzo 2018, Morrissey 2013), la envidia se ha transformado en una “fuerza propulsiva para la competencia” (Della Corte 2014: 54), lo que tiene consecuencias destructivas para las relaciones de cooperación al animar el reconocimiento individual y los mecanismos de recompensa, con lo cual se asientan el resentimiento y el conflicto social. Para las profesoras de la UN, la percepción de la envidia irrumpe por factores asociados con el reconocimiento académico (por ejemplo, incentivos económicos). Las docentes suponen que son envidiadas por su producción académica dentro de un sistema neoliberal androcéntrico que desvaloriza los conocimientos y los aportes de las mujeres, especialmente los de aquellas que centran su trabajo académico en los Estudios de Género, de Mujeres y Feministas (EMGF) (Henderson 2019, Pereira 2017), en un contexto de escasez de recursos que dificulta la investigación y la producción científica, pero que estimula económicamente a quienes tienen mayor productividad. De este modo, la percepción de la envidia al crecimiento profesional deviene en relaciones sinuosas entre colegas, donde se dan descalificaciones, agresiones y obstrucciones a los intereses de las docentes, que las llevan al autoaislamiento, lo que también tiene repercusiones en sus estudiantes ya que una forma de dañar a las docentes es obstaculizando el avance académico de personas cercanas a ellas.

Para el desarrollo de mis argumentos, he estructurado este artículo de la siguiente forma. Primero, expongo el contexto de la neoliberalización de la educación superior pública en Colombia. Segundo, presento los principales hallazgos de los estudios que se han centrado en analizar las violencias de género hacia las profesoras, haciendo énfasis

en el concepto de violencia sutil. Tercero, detallo el enfoque metodológico que me lleva a presentar estos resultados. Posteriormente, presento las formas en que las docentes enfrentan los celos y las envidias. Cierro con algunas reflexiones.

## LAS CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COLOMBIA

En América Latina, el recorte al presupuesto de las universidades y la implementación de sistemas de evaluación del desempeño son dos políticas neoliberales que se han aplicado con mucha vehemencia (Castelao-Huerta 2021b). En Colombia, en 1992 fue aprobada la Ley 30 que reglamenta el servicio público de la educación superior. Dicha ley considera a las universidades públicas como entidades autónomas, no establecimientos públicos, con personería jurídica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y con la facultad de elaborar y manejar su presupuesto, lo que implica que el gobierno solamente aporta una parte de sus recursos. Una de las consecuencias de esto es el desfinanciamiento de las universidades públicas (Castelao-Huerta, 2021a).

A la par, la neoliberalización de las universidades ha estado marcada por la implementación de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad, la cual frecuentemente es medida a partir de la producción académica. Los incentivos tienen como base el hecho de que la investigación se ha convertido en un indicador mundial para medir el desarrollo económico, social y cultural. En Colombia, los orígenes de la implementación de este tipo de políticas se encuentran en el Decreto 910 de 1992. Su expedición obedece a la necesidad de resolver el problema de los bajos salarios del profesorado de la UN. Con el decreto, se plasmaron disposiciones en materia salarial y de prestaciones que establecen, entre otras cosas, la creación del Comité de Asignación de Puntaje, que es el encargado de estipular los niveles salariales de acuer-

do con los parámetros establecidos en la norma (Tobón *et al.* 2014). Poco más adelante, se fijó para todo el profesorado de las universidades públicas el Decreto 1444 de 1992 (modificado posteriormente con los decretos 2912 de 2001 y 1279 de 2002, vigente a la fecha), en donde se concreta que el incremento en el pago del profesorado se hará a partir de variables agrupadas bajo el concepto de *producción académica*.

Dichos decretos introdujeron un modelo de estímulos salariales y bonificaciones por formación, experiencia y productividad académica que además buscaban incentivar la calidad académica del profesorado (Molina-Molina y De-Moya-Anegón 2013). Sin embargo, cuando el estado busca incrementar la investigación con incentivos a la productividad académica, lo hace sin que a la par haya una inversión sostenida en los presupuestos de las universidades y en sus fondos para investigación (Fassbender y Silva Díaz 2014).

Jaramillo Salazar y colaboradores (2004) explican que en Colombia la dinámica del gasto en Ciencia y Tecnología (CyT) es de carácter procíclico. A partir de la década de 1990, comenzó una tendencia creciente en el presupuesto que alcanzó su máximo nivel en 1996, “cuando se inicia una caída vertiginosa que dura hasta 2000, momento en el que se presenta de nuevo un leve crecimiento” (Jaramillo Salazar *et al.* 2004: 12). Este ciclo, con un inicio fuerte de financiamiento a CyT, acompañado por instrumentos y políticas, sentó las bases para un crecimiento acumulado y todavía sostenible de los grupos y centros de investigación y desarrollo tecnológico. Gracias a ello, la dinámica de producción científica en Colombia se ha mantenido durante los periodos de reducción de recursos, cuando se han presentado recesiones económicas, ya que los ciclos de desfinanciamiento no han sido demasiado largos. No obstante, los autores sostienen que esta situación financiera procíclica afecta “de manera importante la consolidación de la investigación científica, la infraestructura de CyT y la formación de recursos humanos de alto nivel” (Jaramillo Salazar *et al.* 2004: 12), ya que con la intermitencia en la financiación no es posible dar continuidad a las pesquisas, adquirir o dar mantenimiento a los equipos, y costear los estudios de posgrado de jóvenes investigadoras/es (Tutkal *et al.*

2021). Así, sobre las universidades pesa el imperativo de generar nuevo conocimiento con miras a mejorar la productividad y contribuir a que el país tenga un mayor crecimiento económico, pero sin contar con recursos sostenidos para ello (Ardila Chaparro 2011).

De modo que no hay recursos suficientes para desarrollar investigaciones, pero hay estímulos económicos para quien logre investigar y publicar. El Sistema de Puntaje Salarial por Productividad Académica establece que, a mayor productividad académica, mayor será el salario del profesorado: “los puntos obtenidos por cualquiera de los factores consagrados en el Sistema se acumulan en la historia del profesor para convertirse en salario básico durante el resto de su vida laboral” (Tobón *et al.* 2014: 20), y así, los salarios del profesorado son heterogéneos y dependen en gran medida de sus productos académicos.

En este contexto de neoliberalización de la universidad y de la investigación científica en Colombia, este artículo pretende develar algunas de las violencias sutiles de género hacia profesoras que se destacan académicamente por su producción y con ello han recibido reconocimiento salarial en un sistema androcéntrico que desvaloriza los conocimientos y los aportes científicos e intelectuales de las mujeres.

## LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO HACIA LAS PROFESORAS EN LAS UNIVERSIDADES

La mayoría de las investigaciones que han documentado, estudiado y visibilizado las violencias de género al interior de las universidades han puesto el foco de interés en las violencias psicológica, física y sexual, implícitas y explícitas, que son experimentadas por las estudiantes (Flores-Hernández *et al.* 2016, Moreno y Mingo 2019, Rodríguez 2018, Sandoval Obando y Peña 2019, Tlalolin Morales 2017). Estas violencias están naturalizadas y causan un reforzamiento de estereotipos de género, y también de raza y de clase (Bermúdez-Urbina 2014), al reproducir prácticas violentas como modelo social.

Si bien es difícil erradicar las violencias presumiblemente tangibles hacia las estudiantes, es más difícil incluso identificar las violencias que experimentan las profesoras. Thomas y Davies (2002) destacan que las docentes se sienten segregadas debido a la masculinización de la universidad, es decir, a la operación de redes masculinas (los cargos con mayor jerarquía están reservados para los hombres) y de símbolos masculinos (bromas machistas y desvalorización del trabajo de las mujeres). Así, algunas docentes universitarias enfrentan situaciones como:

- 1) ocupar posiciones marginadas debido a la cultura masculina que fomenta la representación del académico ideal como un individuo competitivo, entregado a su trabajo, sin obligaciones de cuidado dentro y fuera de la universidad (Aavik 2017, Acker 1990, Cummis 2012, Diezmann y Grieshaber 2019, García de León y García de Cortázar 2000, Hernández Martín *et al.* 2004, Martínez Covarrubias 2006, Morley 1999),
- 2) si bien varias han logrado acceder a las categorías docentes más altas, las profesoras siguen siendo tratadas de manera desigual, y continúan las diferencias respecto a sus colegas en torno al trabajo, la distribución del tiempo y la calidad de vida (Buquet 2013, Castañeda Salgado y Ordorika Sacristán 2015, Flores Garrido *et al.* 2017, Lipton 2020, Yang y Carroll 2018), y
- 3) persisten los obstáculos para acceder a los cargos más altos de la administración (Blazquez Graf *et al.* 2012, Blazquez Graf y Bustos Romero 2013, Sánchez Moreno y López Sánchez 2008, Tábora Tirado 2016, Yousaf y Schmiede 2017).

Algunos estudios destacan las “microagresiones de género” que las profesoras enfrentan: formas matizadas, habituales y ambiguas, muchas veces inconscientes, de comunicación insultante e irrespetuosa con un alto contenido de denigración sexista y de desprecio hacia las mujeres (Gartner *et al.* 2020). Algunas de estas microagresiones, que se basan en un prejuicio consciente, incluyen la objetivación sexual, la ciudadanía

de segunda clase, las suposiciones de inferioridad, la negación de la realidad del sexismo, la suposición de los roles tradicionales de género y el uso de un lenguaje sexista (Yang Carroll 2018).

A las profesoras, el estatus de intrusas, de ser “las otras” profesionales en la universidad (Acker 1994, Brooks 1997, Buquet *et al.* 2013), las ha llevado a la marginación, discriminación, hostigamiento y/o exclusión cotidiana, por ejemplo, al ignorar o minimizar sus logros (Howe-Walsh y Turnbull 2016). La violencia psicológica, una de las principales formas de violencia académica (Lee y Leonard 2001), se realiza de forma sistemática, permanente, repetitiva e incremental. Esta forma de violencia incluye manifestaciones como desvalorizar, burlarse, aislar, humillar, ridiculizar e insultar (Diezmann y Grieshaber 2019, Zambrano Guerrero *et al.* 2017).

En otras circunstancias, las violencias que experimentan las profesoras aparecen como acciones cotidianas que no tienen una explícita intención de dañar; pero en realidad ocurren como consecuencia del entretreído del orden de género y la aplicación de políticas neoliberales. En un trabajo anterior, desarrollé cómo el daño moral y las perturbaciones al desempeño académico están normalizadas y naturalizadas: la falta de recursos económicos y la competencia entre colegas afecta la vida de las profesoras (Castelao-Huerta 2022). Ciertas situaciones, que emergen tras la aplicación de políticas neoliberales, las conceptualizo como *violencia sutil*.

La violencia es un acto u omisión intencional relacionado con la libertad y con la voluntad de quien la ejerce y la voluntad nulificada de quien la sufre (Torres Falcón 2010). El objetivo de la violencia es controlar a alguien, transgredir un derecho o producir un daño. Esto implica que hay violencias hacia las docentes y sus estudiantes que se manifiestan de forma sutil mediante la descalificación, la agresión y la obstrucción. Scher y Stevens destacan que las manifestaciones sutiles de la violencia son

insidiosas y potencialmente devastadoras porque de manera clandestina mantienen el *statu quo* socavando y desmoralizando a quienes no son

hombres, poderosos y privilegiados [...] Aunque puede que no causen tanto daño, los efectos a largo plazo de estas formas de violencia sutil pueden ser más destructivos, ya que potencialmente socavan la estructura y la fibra de las personas y de la sociedad (1987: 352).

Ahora bien, la categoría *sutil* es emergente de mi trabajo de campo. La Profesora Y (PY) la usó para referirse a que dentro de la UN no hay discriminación explícita entre colegas, porque es considerada políticamente incorrecta y la gente se cuida mucho de perpetrarla, pero hay cuestiones que ocurren de una forma menos perceptible: una especie de sexismo de baja intensidad. En ese mismo orden de ideas, la Profesora Z asegura que el trato diferenciado hacia las docentes “se revela en muchos detallitos muy pequeños que a veces es difícil de... como de puntualizar, y si usted lo dijera, parecería que se está quejando”.

La violencia sutil no es fácil de percibir, identificar y nombrar en tanto determinado tipo de acciones, porque se trata de prácticas que parecieran no tener la intención de causar daño, como lo desarrollo más adelante. De acuerdo con Segato, mientras más disimulada y sutil sea una violencia, “mayor será su eficiencia para mantener despierta y clara la memoria de la regla impuesta y, al mismo tiempo, podrá preservar en el olvido el carácter arbitrario y poco elegante de la violencia fundadora” (2003: 107). De este modo, la violencia sutil forma parte de lo que Segato (2003) conceptualiza como violencia moral: el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades por su carácter difuso y su omnipresencia, que reducen la autoestima, minan la autoconfianza y desestabilizan la autonomía de las mujeres.

## ABORDAJE METODOLÓGICO

Los resultados que presento se basan en un trabajo de campo extenso realizado entre junio de 2018 y diciembre de 2020 en la UN, el cual incluye varias etapas. Primero, identifiqué a las 88 profesoras titulares de

la UN y establecí quiénes eran las 48 con los mayores índices de producción académica. Posteriormente, realicé entrevistas semi-estructuradas entre noviembre de 2018 y febrero de 2019 con 24 de ellas. Cada profesora trabaja en alguna de las áreas del conocimiento de la UN (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Agrarias, Ingenierías y Artes). Están en edades entre 47 y 67 años e ingresaron a la UN entre 1974 y 2006; 17 de ellas son madres y 17 están casadas o en una relación estable (aunque la maternidad no coincide en todos los casos con la condición de unidas). Todos los encuentros fueron grabados y transcritos. La información fue sometida a un análisis de contenido basado en la teoría fundamentada (Charmaz 1996), esto es, partí de sus experiencias para posteriormente establecer categorías emergentes relacionadas con las consecuencias de las políticas neoliberales, el orden de género y las prácticas laborales. A la par, realicé exploraciones etnográficas en espacios de enseñanza con once profesoras. Con tres profesoras realicé observación en el aula durante poco más de un semestre (2019-1 y 2019-2). Seleccioné a estas tres profesoras por su postura crítica en contra de las políticas neoliberales. El registro de lo observado en el aula lo hice en un diario de campo cuya información transcribí mediante procesador de texto. Esta información fue codificada y sistematizada siguiendo el procedimiento señalado anteriormente con las entrevistas. Gracias a esta inmersión diaria con las tres profesoras, pude realizar entrevistas con 19 de sus estudiantes y colegas. En julio y agosto del 2019 llevé a cabo nuevas entrevistas, esta vez en profundidad, con las tres docentes que tuve un mayor acercamiento etnográfico. Finalmente, en abril de 2020, realicé entrevistas con diez de las profesoras y tres estudiantes para ahondar en detalles centrales de la investigación.

Las experiencias de violencia sutil percibidas como *envidia* surgieron especialmente durante las entrevistas en relación con dos preguntas:

- En este tiempo, ¿en algún momento sintió que recibió un trato diferente al del resto del profesorado?, ¿usted a qué cree que se haya debido?

- ¿Qué le parece el sistema de puntaje salarial por productividad académica?

A su vez, la percepción de las envidias emergió del campo cuando las personas se enteraban del tema que yo estaba investigando, como lo muestra el relato inicial de I. Las docentes, y sus estudiantes, que en sus testimonios hicieron referencia a la percepción de ser envidiadas, pertenecen a las áreas de Ciencias, Ciencias Agrarias y Ciencias Sociales. A continuación, presento los resultados de la investigación.

### “RECELOS Y ENVIDIAS”

En relación con lo narrado por I al inicio de este artículo, el uso de la palabra “odio” es frecuente para referirse a la animadversión que —según las profesoras A, G y O— sus colegas *sienten* por ellas a causa de su productividad académica, pero también —en los casos de las profesoras G y O— por ser mujeres y por tener una formación académica distinta a la del departamento en que trabajan (en sus departamentos hay una amplia mayoría de hombres —70% y 68%— en el personal docente). Ahmed señala que las emociones son prácticas sociales y culturales, y propone un modelo del odio como una economía afectiva en donde “las emociones no habitan positivamente a nadie ni a nada, lo que significa que ‘el sujeto’ es simplemente un punto nodal en la economía, más que su origen y destino” (2015: 82). La autora destaca que el odio surge cuando se evoca una sensación de amenaza y riesgo; se trata de una emoción intensa que conlleva estar intencionalmente “en contra de”, siendo así aborrecimiento de algo o de alguien. El odio está presente en la negociación de las fronteras entre el yo y los otros, “en donde ‘los otros’ entran al ámbito de mi, o nuestra, existencia como una amenaza. Este otro, que tal vez representa o se presenta junto con otros otros, me *presiona*, amenazando mi existencia” (Ahmed 2015: 90). Así, cuando una profesora dice que *la odian*, hace referencia a que hay una percepción de que tanto su presencia como su desarrollo académico

son vistos como una amenaza por sus colegas, lo que tiene una fuerte relación con la relativamente reciente presencia de las mujeres en el ámbito universitario. Como subraya Fernández Rius, “la visibilidad de las mujeres en las ciencias pone hoy en cuestionamiento su invisibilidad histórica tanto en los sistemas teóricos, como en las metodologías de investigación, las tecnologías e instituciones científicas” (2012: 93), a lo que se añade el hecho de que las profesoras titulares se destacan en sus áreas del conocimiento gracias a sus contribuciones científicas, tangibles en su alta producción académica.

El siguiente aspecto importante del relato inicial de I es que muestra lo ríspido de las relaciones entre colegas y la desvalorización de los conocimientos de las docentes. En ese sentido, Della Corte enfatiza que cuando hay envidia, “el sentimiento de venganza es enmascarado por un barniz de ‘cientificidad’ y de eficiencia, por lo que la ‘producción’ del Otro nunca es lo suficientemente científica” (2014: 61). La exestudiante L comparte esta visión respecto al trato diferenciado que recibe PG por su posicionamiento epistemológico y acentúa que inclusive durante las clases algunos docentes suelen hacer comentarios encaminados a desprestigiar los logros académicos de PG, claro, sin mencionar su nombre de manera directa. L lo cuenta así:

—... diciendo que, como que hablando de temas [de la disciplina del departamento] cuando [PG] ni siquiera tenía una formación en la propia [disciplina]. Sí, como que poniendo ese paradigma como de las ciencias duras, con las ciencias blandas, como haciendo un poco la referencia a que la [disciplina del departamento] está mucho más cercana a los saberes muchos más, eh, concretos, físicos, esos aspectos [de la disciplina], más positivistas, sí.

—¿Cuantitativos?

—Sí, más cuantitativos refiriéndose a que estaba hablando desde una perspectiva cultural, de algo [físico]. Sí, entonces cuando ella ni siquiera era [de la disciplina del departamento], o no tenía esa formación de base.

Fernández Rius apunta que los estereotipos de género en la ciencia condicionan la naturaleza del conocimiento, la división sexual del trabajo científico y la dicotomización entre lo que es “buena ciencia”, asociada a la razón, al pensamiento lógico y a las metodologías cuantitativas, y lo que no lo es; “todo ello cristaliza en una noción de ciencias fuertes o duras y ciencias blandas o sociales” (2012: 95). En ese sentido, PG *nota* actitudes y comentarios de sus colegas que demeritan su posición académica: “gritos en las reuniones de docentes, como ‘usted no tiene por qué que opinar’, o como, ‘usted no sabe de eso’, cosas así”. Por su parte, PO hace alusión a esa descalificación de su trabajo: “no puede ser que lo insulten a uno en la cara, y uno se quede callado”.

En el caso de PG, esta situación se agudiza porque es una “persona de género” [*gender person*] (Henderson 2019) dentro de su departamento. Este término es una expresión que se refiere a alguien que investiga y/o enseña sobre género, pero cuya afiliación principal no está en un departamento o centro de estudios de género. Al construir conocimiento teórico desde la perspectiva de género, PG se ha visto sujeta a la devaluación y la simplificación, con lo que constantemente debe negociar sobre el estatus de este conocimiento. PY tuvo una experiencia similar:

Para ellos género tenía que ver más con Trabajo Social. Era como una cosa de mujeres y relacionado más como con la intervención, y no tenía nada que ver con la [disciplina del departamento]. Entonces también para mí fue muy difícil como lograr una cierta legitimidad académica dentro del departamento.

Henderson (2019) advierte que las “personas de género” dicen estar aisladas y solas, por lo que se sienten inadaptadas en sus departamentos. Ello ocurre porque, siguiendo a Pereira (2017), dentro de la academia ha tendido a considerarse que los EMGF pueden producir, y han producido, contribuciones creíbles y relevantes al conocimiento académico, pero solo hasta cierto punto, o solo en algunas de sus líneas, o solo si lo han hecho de cierta manera. Esto implica que el estatus epistémico del

trabajo feminista es minado por quienes lo conciben como un conocimiento académico no apropiado, que no se considera un componente fundamental e indispensable de la educación y de la investigación en las ciencias sociales y en las humanidades.

Es así como la presencia y las enseñanzas de PG, y en su momento las de PY, causan incomodidad y rechazo, en gran medida porque son vistas como una amenaza, porque la perspectiva de género por la que abogan contribuye a cuestionar las bases teóricas y conceptuales de cualquier disciplina fundamentada en el orden patriarcal (Fernández Rius 2012). Así, PG ha recibido agresiones y desacreditaciones verbales, como la sentencia: “eso es ideología de género”. En cierta medida, esto la ha llevado —como la misma PG relata al destacar que su departamento es machista y excluyente— a sentir que no forma parte de una comunidad académica, condición que para ella quedó de manifiesto cuando enfrentó un problema de salud. En esa ocasión, únicamente una amiga de la universidad la llamó, en tanto del resto de sus colegas no recibió ninguna muestra de interés; experimentó así el aislamiento académico como una separación involuntaria del campo académico al que aspira a pertenecer. Esta situación de marginación se agudiza porque académicamente PG se distingue por su productividad, con lo que se ha posicionado como la única titular de su departamento, además de ostentar el salario más alto.

## LAS ENVIDIAS POR EL CRECIMIENTO PROFESIONAL

Volviendo al relato inicial de I, un tercer detalle importante en relación con la percepción de la envidia que deviene en una falta de *colegaje* es que se sabe que PG es la única titular del departamento y quien más publica, con lo que su salario es el más elevado.<sup>3</sup> I lo interpreta así:

---

<sup>3</sup> El término *colegaje* es un neologismo; significa solidaridad o ayuda mutua entre colegas; colaboración entre personas que ejercen un mismo oficio o profesión.

Eso ha generado una serie de recelos y envidias hacia ella que para mí son muy evidentes, y que se reflejan no solamente en sus posturas hacia ella, que son súper transgresoras desde lo que he visto, sino también en sus... en espacios que pueden afectar a las personas que trabajan con ella.

PG obtuvo la categoría de titular siete años después de haber ingresado como docente a la UN, un tiempo relativamente corto si se tiene en consideración que a las mujeres les tomó un promedio de 20.38 años y a los hombres 17.91 años alcanzar dicha categoría (Castelao-Huerta 2021c). Esta situación fue motivo de controversia porque al interior del departamento había docentes que contaban con una mayor antigüedad en la institución y que, aun actualmente, no tienen la titularidad. PG es la única titular de su departamento al momento de la investigación. Ella relata que el proceso para conseguir su titularidad demoró más de un año y que su logro no obtuvo un reconocimiento entre sus colegas:

Cuando me someto a la titularidad, pues yo cumplía con todos los requisitos, tenía estudiante doctoral, tenía todo. E hice el proceso, hice mi conferencia magistral [...] Y pasó el tiempo, y nada que aparecía, y nada que aparecía. Como que se perdieron los documentos. Yo nunca supe qué pasó. Yo me fui a la secretaría, dije “bueno, ¿qué pasa?”, me dicen, “no, es que requieren otra cosa”. El caso es que a uno le tienen que hacer una evaluación especial. Me la tuvieron que volver a hacer. ¿Por qué?, no tengo ni idea. Y nunca quise después indagar porque eso fue como demasiadas tensiones [...] ¿Eso qué impacto tuvo? Un no reconocimiento, o sea, como, “aquí no ha pasado nada”, o sea, en el departamento es como si nadie fuera titular. Es como, a propósito de titularidad, es como si nada. ¿Por qué?, no entiendo.

La envidia y el recelo que perciben algunas de las docentes al interior de la UN se encuentran así vinculados con su producción académica y con su avance profesional. PG destaca tanto la obstrucción a que obtuviera la titularidad —con la pérdida de los documentos y someterla

a una segunda evaluación— como la desvalorización de su logro. No obstante, es precisamente su productividad lo que le permite obtener la categoría de titular y su trayectoria obtiene el reconocimiento de la institución, a pesar de la marginación y deslegitimización que enfrenta dentro de su departamento.

Es importante mencionar que el salario es uno de los principales motivos de envidia en el mundo laboral (Cleary *et al.* 2016). Cuando PG ingresó a la UN en 2006, los recibos de pago se colocaban a la vista pública en un edificio de la facultad, situación que suscitó cuestionamientos por parte de sus colegas respecto a “en qué se gastaba tanto dinero”. Ortiz Gómez (2014) resalta que en la cultura del *self* los valores de la competitividad generan situaciones de envidia entre las personas, con lo que surge una espiral de comportamientos descorteses (Clark *et al.* 2013), como el escrutinio que PG percibe a causa de sus ingresos. A pesar de que los recibos de pago ya no son expuestos públicamente, la situación no se ha modificado, sino que persisten los cuestionamientos:

Comentarios como, “¿usted por qué gana más?”, como que no es legítimo, o no me merezco. Entonces mi respuesta es, “yo tengo una trayectoria de muchos años, ¿sí?, de muchos años de trabajo, 30 años de trabajo académico” [...] En los espacios administrativos y en los espacios del consejo, todo mundo sabe, y eso sí genera tensiones porque hacen comentarios, ¿no?, hacen comentarios sobre, “pues aquí hay gente que gana demasiado, y no debería ganarse eso”, y yo soy la que más gana en el departamento.

En lo señalado por PG es posible entrever que las diferencias en las retribuciones económicas, derivadas del sistema de puntaje salarial por productividad académica, emergen como un motivo para que las docentes no logren integrarse a una comunidad académica con sus colegas pues se sienten cuestionadas y señaladas por tener un buen salario. En términos de Della Corte, “no faltan ocasiones para insinuar la duda respecto a que el otro vale menos de lo que aparenta” (2014: 61).

PA también reconoce que tener un buen salario, resultado de su alta productividad, es motivo de reproches. Ella opina que esto delinea su experiencia de la universidad:

Somos como una pequeña isla ahí dentro del departamento, es decir, nosotros mantenemos excelente relación con las personas que nos hablan [...] Pero uno sabe que hay rabias, envidias, gente que de pronto *no lo quiere a uno*, porque *lo mira mal*, yo qué sé. Pero digamos que como uno está allá trabajando, pues es poco el contacto con las personas como para decir: “yo me siento perseguida, yo me siento angustiada”, no. Ni siento particularmente la envidia, eso lo ve uno, por ejemplo, en los mensajes que circulan entre los profesores. Yo me salí de esa red que llegaba de todos los profesores de la universidad, y entonces cuando hablaban de que los que hacen investigación, los que no sé qué... ¡uy no, no, no!, eso ve uno como la rabia de esa gente.

Aquí es importante reiterar lo señalado por Macfarlane (2016) sobre la enorme paradoja que representa plantear la colegialidad como un ideal de las universidades, cuando la cultura de la vida académica, permeada por las políticas neoliberales, funciona en dirección opuesta, ya que el foco del reconocimiento está en la productividad y los logros individuales, lo que finalmente deviene en envidias que afectan también a quienes trabajan de manera cercana con las docentes. Un último detalle a destacar del relato inicial de I es que, cuando se refiere a que todo el profesorado escudriñará con lupa su trabajo si entra al concurso de *Mejores Trabajos de Grado*, lo que devela es que otra forma en que las profesoras y sus estudiantes perciben que son afectadas es haciéndoles sentir de una manera sutil que sus conocimientos no tienen legitimidad académica.

PG recuerda que uno de sus estudiantes de maestría obtuvo tesis laureada y, por reglamento de la universidad, el documento debía ser publicado, pero se presentaron trabas para ello:

Pasó un año, pasó dos... y la decisión del departamento fue mandarla a pares evaluadores, y yo dije, “pero un momento, ¿por qué la van a mandar a pares evaluadores, si esto es un derecho que se gana?” [...] El libro [la tesis] se lo habían mandado a alguien y ese alguien decía que esa tesis no, que ese texto no estaba adecuado, y el coordinador de las publicaciones llega y dice, “que él considera que no se debería publicar”. Yo le dije, “un momentico, esto no, ¿cómo así?, ¡me niego! y por estas, y estas razones” [...] Yo fui a hablar con la vicedecana porque ella había sido la evaluadora; le dije, “están cuestionando tu propia evaluación”. El caso es que después de todo este proceso finalmente acaba de salir el libro, o sea, [...] tratan de bloquear procesos de mis estudiantes.

Dentro de estas afectaciones, PG incluye que a sus estudiantes les asignen personas evaluadoras que no son las adecuadas para sus temas, pero también que sus colegas de departamento no se presenten a las sustentaciones de tesis. Esto ocurrió con una estudiante de doctorado y derivó en que se alargara su proceso de graduación:

El día de la sustentación, él no llega, nunca anuncia por qué no llega [...] “No, que no puede llegar”, yo decía, “pero ¿qué es esto?” Yo me quejé de todo y se lo dejé por escrito, casi siempre todo lo dejo por escrito. Hubo reunión docente y él lo único que dijo es que renunciaba. A los ocho días dijo que ya no renunciaba, entonces siguió. No hubo sanciones, no hubo nada, ¿me entiendes? Yo sí creo que hay cuestiones personales como, ¿por qué?, porque ella se graduó muy a tiempo, porque tenía beca, porque había publicado, por todo, y como que es como una sensación yo no sé... yo lo tomo personal.

Es así como la percepción de las envidias en la academia neoliberalizada afectan a las profesoras porque sus logros son cuestionados y deslegitimados, pero también porque hay obstrucciones tanto en los procesos de las docentes como en el avance de sus estudiantes. De esta manera, las violencias sutiles dañan a las profesoras y a sus estudiantes.

## REFLEXIONES FINALES

Las percepciones de las envidias emergen en la universidad neoliberalizada porque algunas de las profesoras, que se asume no tienen legitimidad académica, poseen algo que el resto quiere, pero que no tiene y que parece que no puede conseguir (Hudak 2000, Parrott y Rodríguez Mosquera 2008), lo cual, según ellas, genera resentimiento en sus colegas (Cleary *et al.* 2016). Esto es paradójico puesto que, en realidad, para las profesoras la gestión por conseguir recursos para proyectos de investigación implica un trabajo arduo que incluye presentar una propuesta bien elaborada, seguir procesos administrativos altamente burocratizados (Gómez-Morales 2017), y aprobar todas las etapas de las convocatorias. Al ser la escasez de recursos para financiar proyectos de investigación una constante, la competencia por los fondos y las oportunidades limitadas hacen que la envidia se generalice en la universidad (Cleary *et al.* 2016).

En contraste con lo que resaltan Morley y Crossouard (2016) respecto a que en la academia se fomenta una competencia que da lugar a que las identidades se basen en la capacidad de cumplir con los indicadores dominantes de rendimiento, las profesoras que forman parte de este estudio no manifestaron sentirse satisfechas por haber logrado una productividad académica sobresaliente o avergonzadas por no obtener recursos para sus investigaciones. En cambio, hay una crítica constante a la forma en que se financia la ciencia en Colombia por los procesos burocráticos que implica, pero sobre todo por la escasez de recursos. Sin embargo, el hecho de que exista una recompensa para quienes logran investigar, esto es, puntos salariales, fomenta que *se mire con recelo* a aquellas personas que, en términos de PA, se sacan la lotería cuando sus propuestas logran ser financiadas, cuando en realidad para ellas tampoco ha sido fácil obtener los recursos.

A esto se le debe sumar la estructura androcéntrica de la ciencia (Fernández Rius 2012). Que alguien logre puntos salariales por su producción académica cuando históricamente se le ha excluido del conocimiento científico, y cuyas contribuciones suelen no serle atribuidas o

pasan inadvertidas a causa del *Efecto Matilda* (Rossiter 1993), representa un choque para quienes aún comparten los valores androcéntricos de la ciencia. La escasez de fondos para investigación y el género en la ciencia llevan así a que entre el profesorado se acrecienten los odios y las envidias, lo que inhibe la formación de una sólida comunidad académica.

Ante este panorama, es apremiante subvertir el orden de género y el patriarcado en la academia, que fomenta la desvalorización de los conocimientos y los logros de las mujeres, así como cambiar las políticas neoliberales, que han fincado un sistema basado en valores como la competencia, la rivalidad y el individualismo. En su lugar, podría promoverse una cultura científica en la que los conocimientos producidos por las mujeres sean reconocidos y se reivindicque la solidaridad, el trabajo comunitario y los cuidados. Finalmente, es impostergable que futuras investigaciones profundicen y analicen detalladamente las violencias sutiles al interior de las universidades, dado que tienden a estar normalizadas y naturalizadas en la cultura institucional machista y causan tantos perjuicios como las violencias flagrantes. Si las violencias flagrantes son la punta del iceberg, no podrán eliminarse hasta que también se identifiquen y visibilicen las violencias sutiles, y se generen mecanismos que permitan erradicarlas, porque contribuyen a la reproducción de la cultura patriarcal y de la violencia estructural con automatismo, invisibilidad e inercia (Segato 2003) dentro de las instituciones de educación superior.

## REFERENCIAS

- Aavik, Kadri. 2017. "Doing Neoliberalism on Campus: The Vulnerability of Gender Equality Mechanisms", *Gender a Výzkum / Gender and Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 130-153. <https://doi.org/10.13060/25706578.2017.18.1.353>.

- Acker, Joan. 1990. "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations", *Gender and Society*, vol. 4, núm. 2, pp. 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>.
- Acker, Sandra. 1994. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*, Madrid, Narcea.
- Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*, Ciudad de México, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ardila Chaparro, Yenny. 2011. "Algunas implicaciones de la autofinanciación en la educación superior pública: el caso de la Universidad Nacional de Colombia", tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Bermúdez-Urbina, Flor Marina. 2014. "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas", *Península*, vol. 9, núm. 2, pp. 15-40.
- Blazquez Graf, Norma y Olga Bustos Romero. 2013. *Saber y poder. Testimonios de directoras de la UNAM*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blazquez Graf, Norma, Olga Bustos Romero y Lourdes Fernández Rius. 2012. "Saber y poder: vivencias de mujeres académicas". Ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, Sevilla, del 31 de enero 2012 al 3 de febrero 2012.
- Brooks, Ann. 1997. *Academic women*, Buckingham, Open University Press.
- Buquet, Ana. 2013. "Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo", tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno. 2013. *Intrusas en la Universidad*, Ciudad de México, Programa Universitario de Estudios de Género e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cannizzo, Fabian. 2018. "Tactical Evaluations: Everyday Neoliberalism in Academia", *Journal of Sociology*, vol. 54, núm. 1, pp. 77-91. <https://doi.org/10.1177/1440783318759094>.

- Castañeda Salgado, Martha P. y Teresa Ordorika Sacristán (comps.). 2015. *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castelao-Huerta, Isaura. 2021a. “Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia”, *Uni-Pluriversidad*, vol. 21, núm. 1, pp.1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.03>.
- Castelao-Huerta, Isaura. 2021b. “Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina”, *Educação e Pesquisa*, vol. 47, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882>.
- Castelao-Huerta, Isaura. 2021c. “Reflexividad compleja: prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales”, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia.
- Castelao-Huerta, Isaura. 2022. “The Discreet Habits of Subtle Violence: An Approach to the Experiences of Women Full Professors in Neoliberal Times”, *Gender and Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 216-230. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>.
- Charmaz, Kathy. 1996. “Grounded Theory”, en Jonathan A. Smith, Rom Harré y Luk van Langenhove (comps.), *Rethinking Methods in Psychology*, Londres, Sage Publications.
- Clark, Cynthia M., Lynda Olender, Diane Kenski y Cari Cardoni. 2013. “Exploring and Addressing Faculty-to-Faculty Incivility: A National Perspective and Literature Review”, *Journal of Nursing Education*, vol. 52, núm. 4, pp. 211-218. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130319-01>.
- Cleary, Michelle, Garry Walter, Elizabeth Halcomb y Violeta Lopez. 2016. “An Examination of Envy and Jealousy in Nursing Academia”, *Nurse Researcher*, vol. 23, núm. 6, pp. 14-19. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1405>.
- Cummis, Helene. 2012. “Queen Bees and Mommy Tracking: How’s an Academic Woman Supposed to Get Ahead?”, *Advancing Women in Leadership*, vol. 32, pp. 79-91.

- Della Corte, Elisabetta. 2014. “La envidia en el trabajo: entre la competencia y la destrucción. Microfísica de la envidia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 15, núm. 6, pp. 53-64.
- Diezmann, Carmel y Susan Grieshaber. 2019. *Women Professors: Who Makes It and How?*, Singapur, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3685-0>.
- East, Martin P. y Fraser N. Watts. 2005. “Jealousy and Envy”, en Tim Dalgleish y Mick J. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Chichester, John Wiley & Sons, Ltd, pp. 569-588. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch27>.
- Fassbender, Dina Sophie y John Alexander Silva Díaz. 2014. “¿Pago por rendimiento? Una discusión de las políticas de incentivación de la productividad académica en Colombia y Alemania”, *Revista Papeles*, vol. 6, núm. 11, pp. 10-19.
- Fernández Rius, Lourdes. 2012. “Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión”, en Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (comps.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 79-110.
- Flores-Hernández, Aurelia, Adelina Espejel-Rodríguez y Luz María Martell-Ruiz. 2016. “Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos”, *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 1, pp. 49-67.
- Flores Garrido, Natalia, Isalia Nava Bolaños, Edith Ortiz Romero y Tania Elena García Pareja. 2017. *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- García de León, María Antonia y Marisa García de Cortázar. 2000. *Las académicas / Profesorado universitario y género*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gartner, Rachel E., Paul R. Sterzing, Colleen M. Fisher, Michael R. Woodford, M. Killian Kinney y Bryan G. Victor. 2020. “A Scoping Review

of Measures Assessing Gender Microaggressions Against Women”, *Psychology of Women Quarterly*, vol. 44, núm. 3, pp. 283-306. <https://doi.org/10.1177/0361684320920834>.

- Gómez-Morales, Yuri Jack. 2017. “El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 53, núm. 2, pp. 15-25.
- Hacker, Peter. 2017. *The Passions: A Study of Human Nature*. Chichester, Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118951866>.
- Henderson, Emily F. 2019. “On Being the ‘Gender Person’ in an Academic Department: Constructions, Configurations and Implications”, *Journal of Gender Studies*, vol. 28, núm. 6, pp. 730-742. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1620709>.
- Hernández Martín, Azucena, Ana García-Valcárce Muñoz-Repiso y María Cruz Sánchez Gómez. 2004. “El profesorado universitario desde una perspectiva de género”, *Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 105-143.
- Howe-Walsh, Liza y Sarah Turnbull. 2016. “Barriers to Women Leaders in Academia: Tales from Science and Technology”, *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 415-428. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.929102>.
- Hudak, Glenn M. 2000. “Envy and Goodness in Academia”, *Peace Review*, vol. 12, núm. 4, pp. 607-612. <https://doi.org/10.1080/10402650020014717>.
- Jaramillo Salazar, Hernán, María Alejandra Botiva y Andrés Zambrano. 2004. “Políticas y resultados de ciencia y tecnología en Colombia”. Disponible en <<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/11295>>.
- Landweer, Hilge. 2020. “Aggressive Emotions: From Irritation to Hatred, Contempt and Indignation”, en Thomas Szanto y Hilge Landweer (comps.), *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*, Oxon, Routledge, pp. 441-454.
- Lee, Laura J. y Curtis A. Leonard. 2001. “Violence in Predominantly White Institutions of Higher Education”, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 4, núms. 2-3, pp. 167-186. [https://doi.org/10.1300/J137v04n02\\_09](https://doi.org/10.1300/J137v04n02_09).
- Lipton, Briony. 2020. *Academic Women in Neoliberal Times*, Cham, Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45062-5>.

- Macfarlane, Bruce. 2016. "Collegiality and Performativity in a Competitive Academic Culture", *Higher Education Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 31-50.
- Martínez Covarrubias, Sara. 2006. *Mujeres y universidad. Vidas académicas*, Colima, Universidad de Colima.
- Molina-Molina, Silvia y Félix De-Moya-Anegón. 2013. "Política nacional y visibilidad internacional. El caso colombiano", *El Profesional de La Información*, vol. 22, núm. 6, pp. 529-536. <https://doi.org/10.3145/epi.2013.nov.05>.
- Moreno, Hortensia y Araceli Mingo. 2019. "Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad", *Nómadas*, vol. 51, pp. 13-29. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a1>.
- Morley, Louise. 1999. "Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido" en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, Ciudad de México, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós, pp. 349-368.
- Morley, Louise y Barbara Crossouard. 2016. "Gender in the Neoliberalised Global Academy: The Affective Economy of Women and Leadership in South Asia", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 149-168. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1100529>.
- Morrissey, John. 2013. "Governing the Academic Subject: Foucault, Governmentality and the Performing University", *Oxford Review of Education*, vol. 39, núm. 6, pp. 797-810. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.860891>.
- Ortiz Gómez, María Guadalupe. 2014. "El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal", *Sociológica*, vol. 29, núm. 83, pp. 165-200.
- Parrott, W. Gerrod y Patricia M. Rodríguez Mosquera. 2008. "On the Pleasures and Displeasures of Being Envied", en Richard Smith (comp.), *Envy: Theory and Research*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 117-132. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327953.003.0007>.
- Pereira, Maria do Mar. 2017. *Power, Knowledge and Feminist Scholarship: An Ethnography of Academia*, Oxon, Routledge.

- Rodríguez, María Angela. 2018. “La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género”, *Entorno*, vol. 66, pp. 62-75. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6727>.
- Rossiter, Margaret W. 1993. “The Matthew Matilda Effect in Science”, *Social Studies of Science*, vol. 23, núm. 2, pp. 325-341. <https://doi.org/10.1177/030631293023002004>.
- Sánchez, Marita y Julián López. 2008. “Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 240, pp. 345-364.
- Sandoval, Eduardo y Juan Carlos Peña. 2019. “Violencia de género y discriminación arbitraria en una universidad privada chilena: una exploración inicial”, *Sophia-Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 55-70.
- Scher, Murray y Mark Stevens. 1987. “Men and Violence”, *Journal of Counseling and Development*, vol. 65, núm. 7, pp. 351-355. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00729.x>.
- Segato, Rita Laura. 2003. “La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y eficacia simbólica del derecho”, *Série Antropologia*, núm. 332. Disponible en <<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/150>>.
- Smith, Richard H. y David J. Y. Combs. 2010. “Envy”, en *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0312>.
- Strongman, Kenneth T. 2003. “Jealousy and Envy”, en *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory*, Chichester, Wiley.
- Tábor Tirado, Wanda I. 2016. “La mujer en posiciones de alta jerarquía y el ejercicio de su liderazgo en instituciones de educación superior”, tesis de doctorado, Universidad de Puerto Rico.
- Thomas, Robyn y Annette Davies. 2002. “Gender and New Public Management: Reconstituting Academic Subjectivities”, *Gender, Work and Organization*, vol. 9, núm. 4, pp. 372-397. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00165>.
- Tlaloli, Bertha Fabiola. 2017. “¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica”, *El Cotidiano*, núm. 206, pp. 39-50.

- Tobón B., Fernando, Remberto Rhenals M., Gabriel Agudelo V., Manuel Pérez P. y John Jairo Correa L. 2014. “Panorama salarial de las universidades oficiales”. Disponible en <<https://fdocuments.ec/document/pa-norama-salarial-de-las-universidades-presentacion-antecedentes-del-estudio.html>>.
- Torres Falcón, Marta. 2010. “Cultura patriarcal y violencia de género. Un análisis de derechos humanos”, en Ana María Tepichin, Karine Tinat y Luz Elena Gutiérrez (comps.), *Relaciones de género*, Ciudad de México, El Colegio de México, pp. 59-83.
- Tutkal, Serhat, Valeria Busnelli, Isaura Castela-Huerta, Fernanda Barbosa dos Santos, Luisa Fernanda Loaiza Orozco y Duván Rivera Arcila. 2021. “Inhabiting Borders: Autoethnographic Reflections of PhD students in Colombia”, *Teaching in Higher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 321-339. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1895108>.
- Yang, Yang y Doris Wright Carroll. 2018. “Gendered Microaggressions in Science, Technology, Engineering, and Mathematics”, *Leadership and Research in Education*, núm. 4, pp. 28-45.
- Yousaf, Rizwana y Rudi Schmiede. 2017. “Barriers to women’s representation in academic excellence and positions of power”, *Asian Journal of German and European Studies*, vol. 2, núm. 1, p. 1-3. <https://doi.org/10.1186/s40856-017-0013-6>.
- Zambrano Guerrero, Christian Alexander, Adriana del Pilar Perugache Rodríguez y José Julián Figueroa Arias. 2017. “Manifestaciones de la violencia basada en género en docentes universitarios”, *Psicogente*, vol. 20, núm. 37, pp. 147-160. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2424>.