
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 175

20 de diciembre 2021

ISSN 1068-2341

La Académica Malabarista y la Ausencia de Políticas Universitarias de Conciliación: Un Estudio Comparado de Trabajo Académico y Familia en Chile y España

Estrella Montes-López
Universidad de Salamanca
España

Elisabeth Simbürger
Universidad de Valparaíso
Chile

Citación: Montes-López, E., & Simbürger, E. (2021). La académica malabarista y la ausencia de políticas universitarias de conciliación: Un estudio comparado de trabajo académico y familia en Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(175).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5751>

Resumen: Este artículo analiza la relación entre el trabajo académico y la vida familiar¹ a partir de dos investigaciones sobre carrera académica y género desarrolladas en Chile y España. A partir de 36 entrevistas semiestructuradas realizadas a profesoras universitarias, se abordan el desarrollo de la carrera académica, las condiciones de trabajo y los factores que

¹ Si bien el objetivo de nuestro artículo era explorar el vínculo entre la vida académica y personal, evitando así el énfasis, casi naturalizado y heteronormativo, en el ámbito familiar, los relatos de las entrevistadas se referían exclusivamente a este y no al personal. En consecuencia, hemos sido fieles al material que revelaron las entrevistadas, pero realizando una lectura abierta y no dicotómica que considera la familia más allá de como naturalización de la esfera personal.

dificultan o facilitan la conciliación entre el trabajo académico y el ámbito familiar, como la presencia o ausencia de políticas de género en las universidades. Los resultados de investigación, en ambos contextos, muestran que es el individuo el actor responsable de conciliar los tiempos de trabajo y vida; que existe un fuerte sesgo de género en el que los hombres apenas aparecen como figuras corresponsables, y que la universidad tampoco se responsabiliza de crear un entorno que facilite la conciliación.

Palabras clave: Chile; España; conciliación; trabajo académico; familia; universidad; políticas de género

Juggling academics in the absence of university policies to promote work-life balance: A comparative study of academic work and family in Chile and Spain

Abstract: This article analyses the relationship between academic work and family life based on two studies on academic careers and gender carried out in Chile and Spain. Thirty-six semi-structured interviews were conducted with female university professors. The interviews address academic practice and working conditions and factors that hinder or facilitate the reconciliation of academic work and family life, such as the presence or absence of gender policies in universities. The research results show that it is the female academic as an individual who is in charge of reconciling work and life; that there is a strong gender bias in which men hardly appear as co-responsible; and that the university does not take up its institutional role of creating gender policies that create an environment that facilitates work-life balance.

Key words: Chile; Spain; work-life balance; academic work; family; university; gender policies

O malabarismo acadêmico e a ausência de políticas universitárias de conciliação: Um estudo comparado sobre trabalho acadêmico e família no Chile e na Espanha

Resumo: Este artigo analisa a relação entre o trabalho acadêmico e a vida familiar com base em duas pesquisas sobre carreiras acadêmicas e gênero realizados no Chile e na Espanha. Utilizando 36 entrevistas semi-estruturadas com professoras universitárias, são abordados o desenvolvimento das carreiras acadêmicas, as condições de trabalho e os fatores que impedem ou facilitam a conciliação entre trabalho acadêmico e vida familiar, bem como a presença ou ausência de políticas de gênero nas universidades. Os resultados da investigação, em ambos os contextos, mostram que o indivíduo assume papel de autor na conciliação do tempo entre trabalho e vida; que existe um forte preconceito de gênero, na qual os homens aparecem apenas como figuras co-responsáveis pela conciliação do trabalho com a vida familiar e que a universidade não se responsabiliza pela promoção de um ambiente que contribua com este equilíbrio.

Palavras-chave: Chile; Espanha; equilíbrio trabalho-vida; trabalho acadêmico; família; universidade; políticas de gênero

La Académica Malabarista y la Ausencia de Políticas Universitarias de Conciliación: Un Estudio Comparado de Trabajo Académico y Familia en Chile y España

Un reciente estudio publicado en esta revista (Sisto, 2020) evidencia la realidad del trabajo académico: es altamente desbordante, hasta el punto de que los sistemas de rendición de cuentas universitarios están generando que el profesorado universitario trabaje muchas más horas de lo que marca su jornada laboral, trasladando así el tiempo que debería estar dedicado al descanso, al ocio o a la vida social a cumplir con las demandas académicas y “haciendo cada vez más porosos los límites entre vida y trabajo” (Sisto, 2020, p.18). Este estudio se centró en el caso chileno, pero existen otros que aluden a esta realidad en otros países, como en España (Montes, 2016, 2017).

Silva y Silva-Júnior (2010) enfatizan que esta dinámica del “productivismo académico” genera efectos sobre la salud (como también expone Silva, 2020) y sobre la vida personal y familiar del profesorado universitario; y Sisto (2020) finalmente concluye en su análisis que no solo es necesario seguir ahondando en la experiencia del trabajo académico considerando ambos aspectos, sino también incluyendo la perspectiva de género. Esto es precisamente lo que vamos a abordar en este artículo, comparando dos investigaciones sobre género y trabajo académico que fueron realizadas en Chile y España. Ambas parten de proyectos de investigación más amplios que abordan el mismo objeto de estudio, el trabajo académico desde la perspectiva de género, y usan una metodología común para ahondar en las experiencias vitales del profesorado universitario.

En concreto, este texto compara las experiencias en torno al trabajo de mujeres académicas de ambos países que forman parte integral del cuerpo docente e investigador de sus universidades, cumpliendo con labores de docencia, investigación y gestión. De este modo, la muestra incluye al personal que participa en todas las actividades de la universidad y excluye al profesorado que solo realiza tareas docentes.

Los sistemas universitarios de los dos países presentan amplias diferencias. A consecuencia, podría esperarse también un marcado contraste en los retos que enfrentan las mujeres en este ámbito laboral. Sin embargo, en ambos países emergen las mismas dificultades para el desarrollo y promoción en la carrera académica vinculadas a la alta exigencia laboral y la dificultad de conciliarla con la vida personal y, especialmente, familiar.

Este artículo presenta la siguiente estructura: En primer lugar, se contextualizan y comparan los sistemas de educación superior chileno y español; después, se realiza un acercamiento al estudio teórico del trabajo académico desde la perspectiva de género; en tercer término, se describe la metodología utilizada, que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a profesorado femenino; en un cuarto apartado se exponen los principales resultados de investigación, que muestran las exigencias del trabajo académico, el efecto que tiene la llegada de los hijos tanto en la carrera académica como en la vida personal, las estrategias que se siguen para hacer compatibles el trabajo académico y la vida familiar, y la ausencia de políticas de conciliación en la universidad; y, por último, se plantean las conclusiones del estudio, que evidencian la necesidad de políticas de género en las universidades que permitan la adecuada conciliación entre vida académica y familiar, terminando así con la “política tácita” de que son las propias académicas quienes deben hacerse cargo de conciliar, a nivel individual, trabajo académico y crianza de hijas e hijos.

Educación Superior y Género en Chile y España

Contextualización del Caso Chileno

Según la OECD (2017), Chile cuenta con uno de los sistemas de educación superior más privatizados del mundo. Durante la dictadura cívico militar de Pinochet (1973-1990) se implementaron medidas neoliberales que tuvieron efectos severos en la educación pública, la salud y el trabajo (Taylor, 2006). En la actualidad, este país cuenta con 60 universidades, de las cuales 18 son públicas, 9 son privadas tradicionales (reciben fondos del Estado) y las 33 restantes son universidades privadas creadas a partir de 1980. La mayoría de estudiantes, 4 de cada 5, estudian en instituciones privadas de educación superior (CNED, 2016).

A partir de 2011, el movimiento estudiantil chileno comenzó a exigir “universidades sin fines de lucro” y el derecho a la educación pública gratuita y de alta calidad (Simbürger y Neary, 2016), culminando sus protestas en una crítica más general sobre la privatización de los bienes públicos (Berroéta y Sandoval, 2014; Guzmán-Valenzuela, 2017) y en el desarrollo de una reforma de educación superior que garantice la educación gratuita a estudiantes provenientes de las familias con ingresos más bajos, que desde el año 2016 garantiza gratuidad en el acceso a educación superior a los quintiles de ingreso más bajos (Salazar y Rifo, 2020). Este cuestionamiento de la naturalización del discurso neoliberal en la educación superior chilena (Simbürger y Donoso, 2018) encontró su expansión en el estallido social chileno que se produjo a partir de octubre 2019 y que incluyó a todos los sectores y generaciones de la sociedad chilena (Fleet, 2019).

El movimiento feminista estudiantil chileno, que afectó a muchas universidades del país entre mayo y agosto de 2018, representa otro paso más en relación con el cuestionamiento del sistema de educación superior de Chile, haciendo visibles las cuestiones de género en el espacio académico. En el contexto de la toma de conciencia sobre los casos de acoso sexual que se producían en las universidades, a la vez que muy pocas instituciones contaban con unidades de género e igualdad y con procedimientos legales en relación con el género y la diversidad (Undurraga y Simbürger, 2018), el alumnado comenzó a organizarse. Las principales demandas del movimiento fueron conseguir una educación no sexista a través de la inclusión del género en el currículo de todos los niveles formativos y la creación de unidades de género e igualdad en todas las universidades, asegurando así que el acoso sexual y la discriminación de género serían enjuiciados (Zerán, 2018). Mientras en 2016 solo dos de las 10 universidades estudiadas por Undurraga y Simbürger (2018) contaban con una Unidad de Género, 10 instituciones de educación superior chilenas la habían creado en 2019. Si bien el movimiento feminista estudiantil consiguió algunos logros con la implementación de unidades de género en universidades y un primer esfuerzo para integrar el género en algunos planes de estudios (Follegati, 2018), no tuvo efectos significativos en la situación laboral del profesorado femenino.

La profesionalización del trabajo académico, que se observa sobre todo en universidades estatales o privadas con orientación hacia la investigación, es un fenómeno muy reciente en Chile (Sisto, 2020; Véliz-Calderón et al., 2018), que presenta, además, diferencias entre instituciones. La estructura de la carrera académica se compone generalmente de tres categorías². Estas son profesor asistente, profesor asociado o adjunto y profesor titular (Véliz-

² Existen, además, otro tipo de relaciones laborales en la universidad. Sin embargo, no se alude a ellas porque no se integran dentro de la jerarquía profesional. Por ejemplo, el profesorado a honorarios solo realiza tareas docentes y no tiene posibilidad de promoción a una categoría superior o lo hace en una jerarquización diferente.

Calderón et al., 2018). Como Véliz-Calderón y colaboradores (2018) demostraron en un análisis longitudinal de reglamentos de universidades con orientación hacia la investigación, muchas de las instituciones han convergido en el establecimiento de criterios básicos para la incorporación de personal a su cuerpo académico -el título de doctorado en la mayoría de las disciplinas, a excepción de algunas más artísticas o profesionales-. La importancia de la excelencia del profesorado se remarca en los planes estratégicos de la mayoría de las universidades; sin embargo, no se especifican los requisitos de acceso y permanencia en las instituciones. Además, en los últimos años, las universidades muestran una propensión a aumentar los requerimientos para avanzar en la jerarquía académica, fieles a la tendencia internacional.

El desarrollo de sistemas de gestión universitaria gerenciales, el aumento de la rendición de cuentas y la mercantilización del trabajo académico transformaron las universidades chilenas en espacios de cuantificación, tal como se muestra a nivel internacional (Roggero, 2011). Los dispositivos de gestión, como por ejemplo incentivos económicos para publicaciones indexadas de alto nivel, moldean el trabajo académico a través de la jerarquización de tareas, la objetivación de los procesos de selección y promoción profesional y la instalación de relaciones laborales individualizadas (Fardella et al., 2017; Sisto, 2020). En consecuencia, mientras que el personal académico chileno con contrato más permanente tiende a conceptualizar su trabajo como una pasión a pesar de la presión a la que está expuesto (Fardella et al., 2015), el profesorado a honorarios relata con claridad absoluta su estatus de trabajador explotado, haciendo en muchas ocasiones comparaciones entre su situación y el modelo taylorista de cadenas de producción (Simbürger y Neary, 2016). Por otro lado, Guzmán-Valenzuela y Barnett (2013) hacen una distinción interesante entre “fragilidades contractuales”, presentes en las nuevas universidades privadas que cuentan con una alta tasa de profesorado a honorarios, y “fragilidades ontológicas”, situaciones de estrés y *burnout* que el personal con contrato más permanente de las universidades públicas y tradicionales privadas enfrenta a raíz del capitalismo académico. En este contexto, las mujeres se ven particularmente afectadas por la situación contractual precaria.

Las trayectorias profesionales de hombres y mujeres aún presentan grandes diferencias en las universidades chilenas: mientras que la investigación está masculinizada, la docencia está altamente feminizada (Mandiola et al., 2019; Ríos et al., 2017). Además, las académicas avanzan en su carrera laboral más lentamente que sus pares hombres, patrón que se intensifica durante el nacimiento y la crianza de los hijos y la nueva organización doméstica que esta requiere -etapa en la que ellos, en el mejor de los casos, “ayudan” mientras continúan su trayectoria profesional, sin verse seriamente afectados por los cambios familiares- (Ortiz, 2017).

En Chile, según datos del año 2017, el 43,5% del personal académico son mujeres, y de las 10.000 personas que poseen el título de Doctor/a en las universidades chilenas, solo 3.000 son mujeres (SIES, 2017). A nivel de altos cargos, tan solo hay cinco mujeres rectoras en el país, lo que representa el 8,2% del total (Véliz y Bernasconi, 2019). Al contrario, las mujeres están muy presentes en el trabajo doméstico emocional de la academia. Si ocupan puestos de gestión, estos suelen tener una intensa carga de trabajo vinculada a las relaciones humanas con estudiantes como, por ejemplo, directora de carrera. Por otro lado, un alto porcentaje de las personas que trabajan en cargos relacionados con la garantía de la calidad en educación superior, que requieren mucha negociación y comunicación con el profesorado, son mujeres (Scharager, 2018).

Contextualización del Caso Español

Atendiendo al caso español, encontramos un sistema de educación superior muy diferente al chileno. Según los datos del curso 2019-2020, de las 83 universidades reconocidas por las autoridades españolas, 50 son públicas y 33 privadas (Ministerio de Universidades, 2020b). En el caso de las instituciones académicas de carácter público, todas fueron fundadas antes del año 2000 (y, entre ellas, 11 lo fueron entre 1218 y 1822). Al contrario, solo 18 universidades privadas habían sido creadas antes del presente siglo y solo 5 de ellas antes de 1990 (en concreto, entre 1886 y 1967). Así, el sistema de educación superior español ha estado tradicionalmente asentado sobre universidades públicas, aunque en lo que va de siglo el número de instituciones privadas ha crecido sustancialmente, mientras que no se ha fundado ninguna nueva universidad pública. Sin embargo, la mayor parte del alumnado (el 80,4% del total) sigue estudiando en centros universitarios públicos (Ministerio de Universidades, 2020c).

Las características del sistema de educación superior español, en comparación con el chileno, generan diferencias en cuanto al papel y demandas del movimiento estudiantil, en la estructura de la carrera académica y también en relación con las políticas de género en la universidad.

Como Cilleros y Betancor (2014) señalan, en las sociedades democráticas y desarrolladas la protesta estudiantil aparece fundamentalmente como respuesta a modificaciones normativas que afectan a este colectivo. Este es precisamente el caso de España. A inicios de siglo comenzaron las protestas contra la implantación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o Proceso de Bolonia, que supuso la reformulación del sistema docente universitario, mucho más exigente con la presencialidad del alumnado en las clases y con la obligatoriedad de la realización de tareas periódicas de evaluación continua. La crítica se centró, entre otros, en la mercantilización de la educación que ponía en riesgo el acceso de las clases populares a la educación (a consecuencia del aumento de tasas académicas) y en la adaptación de la universidad a las demandas del mercado (Cilleros y Betancor, 2014; González, 2011). Así, el movimiento anti-Bolonia generó grandes protestas y movilizaciones (asambleas, encierros en las aulas, debates con rectores y huelgas multitudinarias) hasta finales de 2008, cuando los efectos de la crisis económica comenzaron a centrar el debate público (Cilleros y Betancor, 2014). Posteriormente, el movimiento estudiantil también tendrá un papel importante en la primera huelga general del periodo de crisis económica, intentando visibilizar al sector juvenil, estudiantil y precario, movilizándolo de este modo a toda la juventud precaria (Juventud sin Futuro, 2011) y, más adelante, en el 15M –movimiento social iniciado en 2011 que supuso un gran hito en España–. En este último caso no solo se movilizaron jóvenes, pero la participación del alumnado universitario fue clave. Más recientemente, este también ha participado en las huelgas generales educativas que se han sucedido en el país como respuesta a cambios en el sistema educativo y, particularmente, en el universitario (aumento de tasas universitarias; modificaciones de los requisitos de acceso a las becas para cursar estudios superiores; nuevos intentos de cambiar la estructura de los estudios universitarios, etc.).

En relación con la estructura de la carrera académica, en la actualidad se compone de cuatro categorías profesionales³. Ordenadas de menor a mayor nivel, son: profesorado ayudante doctor; contratado doctor; titular de universidad y catedrático de universidad. Para

³ Además de las señaladas, existen otras categorías laborales. No obstante, no se alude a ellas porque están en proceso de extinción o se utilizan en casos muy concretos, por ejemplo, para invitar a profesorado de otras universidades a trabajar temporalmente en una institución. Así, aquí solo se incluye la jerarquía que reconoce la normativa vigente.

acceder a cualquiera de ellas se requiere haber obtenido el título de doctor/a y la certificación que indica que se poseen los méritos mínimos necesarios para postular a una vacante de esa categoría, emitida por una agencia evaluadora competente. Conseguir esa acreditación requiere la justificación de méritos docentes, investigadores y/o de gestión. Entre ellos, los relacionados con la investigación y, particularmente, la publicación de artículos en revistas de alto impacto es clave.

La contratación del profesorado ayudante doctor es temporal, por un período entre uno y cinco años. La del resto de categorías es indefinida. Además, mientras la contratación de las dos primeras figuras se realiza como personal laboral, en las dos últimas las personas pasan a formar parte del cuerpo de funcionarios públicos. Promocionar de una categoría a otra siempre implica una mejora salarial, pero, además, pasar del régimen de contratación laboral al funcionarial, implica otras mejoras en las condiciones laborales.

Cuando las universidades abren concursos de acceso a nuevas vacantes, las personas que cumplan los requisitos pueden postular a ellas. El procedimiento concreto que rige cada concurso y el baremo que se utiliza depende de la normativa de la universidad. Todos incluyen la presentación de un currículum, y en el caso del profesorado funcionario se solicita, además, la exposición pública de un proyecto docente e investigador.

Por otro lado, y en relación con los avances universitarios en materia de igualdad de género, estos no han sido el resultado de protestas estudiantiles, sino de cambios normativos promovidos por el Estado. Pese a que la *Constitución Española* de 1978 ya reconocía el derecho a la igualdad como un derecho fundamental (artículo 14) y hacía una mención expresa a la igualdad de género en el ámbito laboral (artículo 35), es la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* la que convierte la igualdad en un principio integrador del ordenamiento jurídico español.

Esta norma sentó las bases para el desarrollo de políticas públicas para la igualdad, lo que incluye acciones administrativas en diversos ámbitos y, entre ellos, en el educativo. Así, el artículo 25 se centra en la educación superior, y el título V desarrolla el principio de igualdad en el ámbito público. En concreto, el artículo 51, que enumera los criterios de actuación de las Administraciones Públicas, establece que estas deberán remover los obstáculos que impidan la igualdad en el acceso al empleo público y en el desarrollo de la carrera profesional; facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral sin que esto afecte negativamente a la promoción profesional; fomentar la formación en igualdad; promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de selección y valoración; establecer medidas de protección frente al acoso sexual o por razón de sexo y para eliminar la discriminación retributiva, y evaluar periódicamente la efectividad del principio de igualdad en los diferentes ámbitos de actuación.

Además, el derecho a la igualdad en la universidad se desarrolló, de forma específica, en la *Ley Orgánica de Universidades*⁴. En el preámbulo de esta norma se incorpora dicho principio a los objetivos institucionales y se reconoce que “Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios”.

Sin embargo, no solo se aboga por la paridad en los órganos de gobierno, sino en todos los órganos de representación y en las distintas comisiones de valoración, y por la participación

⁴ La *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* fue modificada en primer lugar por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril* y, posteriormente, por el *Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*.

de las mujeres en los grupos de investigación. Asimismo, se reconoce que los principios de igualdad, mérito y capacidad deben regir todo proceso de selección del personal académico (artículos 48.3 y 64.1). Por último, esta norma establece la creación de unidades de igualdad en las estructuras organizacionales de las universidades a través de las que se desarrollen funciones relacionadas con el principio de igualdad.

No obstante, y a pesar de todo este avance normativo, aún no se ha conseguido la igualdad en el ámbito universitario español. Sigue habiendo segregación ocupacional en la carrera académica: horizontal, distribuyéndose las mujeres de forma desigual en las diferentes disciplinas; y vertical, estando infrarrepresentadas en los principales cargos de gestión universitaria y ocupando, solamente, el 23,9% de las cátedras universitarias –la categoría laboral más elevada dentro de la carrera docente e investigadora– (Montes y Gallego, 2017; Ministerio de Universidades, 2020a). Además, investigaciones recientes documentan la influencia de las redes informales en el desigual desarrollo y evaluación de la carrera académica de mujeres y hombres (Montes y O’Connor, 2019) y la presencia de micromachismo y de discriminación de género en la universidad (Martín et al., 2015; Montes y Groves, 2019).

Comparación del Contexto Español y Chileno

Considerando la descripción anterior, nos encontramos ante dos sistemas de educación superior altamente diferenciados. El caso chileno se caracteriza por haber sucumbido a las lógicas neoliberales, basadas fundamentalmente en el mercado (la mayor parte de las universidades son privadas y, a consecuencia, la mayor parte del alumnado estudia en ellas), el modelo de gestión gerencial y el aumento de la rendición de cuentas (especialmente en lo que se refiere a la evaluación constante del rendimiento investigador). Por su parte, el caso español continúa asentado fundamentalmente sobre universidades públicas (pese al aumento de las instituciones privadas y de su oferta educativa en las últimas décadas), gestionadas principalmente bajo un modelo colegiado donde toda la comunidad académica (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios) participa en la toma de decisiones (Montes y O’Connor, 2019). Sin embargo, y pese a ello, algunas lógicas neoliberales sí han tenido mayor calado en el sistema. Entre ellas destacan las modificaciones y aumento en los sistemas de rendición de cuentas. Comparando la carrera académica en la actualidad y en el pasado, encontramos la creación de nuevas figuras laborales y el aumento de los requisitos de acceso a cada una de ellas, especialmente los relacionados con la evaluación de la actividad investigadora. Así, la edad a la que las personas logran acceder a cada categoría profesional ha ido aumentando progresivamente en el tiempo (Hernández y Pérez, 2017).

Por otro lado, si atendemos al desarrollo normativo en materia de igualdad en el sistema universitario de cada país, también encontramos grandes diferencias. Mientras que en Chile este es muy reciente y resultado fundamentalmente de las presiones del movimiento feminista estudiantil, la legislación española le presta atención desde hace casi quince años. De hecho, hace tiempo que incluye alusiones a la conciliación entre los tiempos de vida laboral, familiar y personal. Derivado de esto, podríamos suponer que en España la situación en materia de igualdad, y particularmente en lo que se refiere a la compatibilización del ámbito profesional con el resto de los espacios de la vida, debería ser más positiva para las mujeres. Sin embargo, y como se ha señalado, los datos muestran que aún no se ha conseguido una representación equilibrada por sexo en las principales posiciones de la carrera académica en ninguno de los dos países, pero ¿cuál es la situación en torno a la conciliación? ¿son distintas las experiencias de las profesoras chilenas y españolas en base a las marcadas diferencias entre los dos contextos? Este estudio aborda precisamente estas dos cuestiones.

Acercamientos Teóricos al Trabajo Académico y Género

Si bien las universidades, desde su fundación, han tenido la aspiración de contribuir al conocimiento crítico (Gouldner, 1970), son un espacio social marcado por las mismas desigualdades que otros ámbitos de la sociedad, como la discriminación por género u orientación sexual (Dessel et al., 2017; Filandri y Pasqua, 2019; Montes y Groves, 2019; Verge et al., 2018). Este reconocimiento de la universidad como espacio social es clave para entender las complejidades de acercarse teóricamente al tema que nos ocupa: trabajo académico, género y políticas de igualdad en la universidad.

A pesar del innegable impacto que la crítica feminista y los estudios queer han tenido en las universidades desde los años 70, persisten desigualdades de género en el sistema de educación superior (Li y Koedel, 2017) que excluyen al género como eje central del análisis académico (Simbürger, 2015; Simbürger y Undurraga, 2013; Verge et al., 2018). Aún hoy muchas profesoras e investigadoras universitarias siguen siendo invisibilizadas, enfrentando condiciones de trabajo más precarias (Stringer et al., 2018), con más carga docente y menos oportunidades para desarrollar investigación que sus compañeros varones (Angervall y Beach, 2020; Morley, 2016; Murgia y Poggio, 2018). Además, la creciente precarización del trabajo académico afecta particularmente a mujeres en el comienzo de sus carreras (McKenzie, 2017) y se intensifica más aún si no cuentan con redes de cuidado emocional para sí mismas y sus hijos (Ivancheva et al., 2019). Existe, además, una clara división de trabajo por sexo en la academia (Benschop y Brouns, 2003). Las mujeres tienden a estar en mayor medida a cargo de actividades que incluyen trabajo emocional (Bartos y Ives, 2019), como la docencia o determinados puestos de gestión universitaria (Deem, 2003). Esta brecha aumenta más aún con el nacimiento de los hijos, afectando considerablemente a la carrera académica y publicaciones de las mujeres, mientras que no tiene efectos sobre la de los hombres (Lutter y Schröder, 2019; Ortiz, 2017). La ausencia de mujeres en las posiciones superiores en este ámbito es a la vez causa y efecto de su baja representación en el mundo académico (Jackson y O'Callaghan, 2009). Los hombres siguen estando sobrerrepresentados como trabajadores de las universidades en todas partes del mundo (Blättel-Mink, 2008).

A pesar de estas diferencias en las condiciones de trabajo, el personal académico con contratos precarios (Bone et al., 2018) y las mujeres tienden a crear una narrativa de subjetividad performativa y de éxito, cumpliendo así con las expectativas del neoliberalismo en relación al autoperfeccionamiento y a la autoadministración exitosa (Martínez-Labrin y Bivort-Urrutía, 2014). Una de las justificaciones para la autoexplotación es el discurso nostálgico de la “pasión por la academia” (Sguissardi y Silva-Júnior, 2009; Vázquez-Cupeiro y Elston, 2006; Ylijoki, 2005). En la lógica neoliberal del autoperfeccionamiento, muchas mujeres optan por no ser madres (Reuter, 2018), fenómeno que no se observa en los hombres. Ellos siguen teniendo hijos gracias a la división tradicional del trabajo con sus parejas (Mayer y Rathmann, 2018). La subjetividad performativa en tiempos del neoliberalismo se replica además en publicaciones sobre cómo las mujeres tienden a negociar los desafíos entre universidad y familia (Montes, 2017), pero dejando de lado la responsabilidad del estado y de las universidades en el desarrollo de políticas públicas que faciliten la conciliación del trabajo académico y la familia. Muchas profesoras asocian la carrera académica con sacrificios, sobre todo durante el periodo de creación de la familia (Ortiz, 2017), asunto que se conecta con la narrativa de la culpa por desatender uno, el otro, o ambos espacios (Sallee et al., 2016). Además, los tiempos y roles que se desempeñan en el hogar muestran los conflictos entre el trabajo académico y la esfera familiar, convirtiéndose en antagónicos (Martínez-Labrin, 2012) e invisibilizando la segunda o tercera jornada laboral de las mujeres que cuidan a sus hijos, a

otros familiares y que asumen también otras tareas domésticas (Santos, 2015). Este fenómeno se ha observado con mayor intensidad a nivel global desde el inicio de la crisis provocada por el virus Sars-cov-2 en 2020. La carga laboral remunerada y no remunerada de mujeres académicas aumentó notablemente durante los meses de cuarentena. Mientras los académicos hombres siguieron escribiendo artículos, muchas investigadoras no dispusieron de tiempo para hacerlo, lo que rápidamente se reflejó en una bajada de los textos recibidos en revistas científicas escritos por mujeres (Gabster et al., 2020; Minello, 2020; Pinho-Gomes et al., 2020). Al mismo tiempo, las universidades han estado ausentes sin ofrecer medidas de género para sus académicas o funcionarias administrativas, tales como por ejemplo bajar la carga laboral o considerar la triple carga de las mujeres en su evaluación al final del año (Undurraga et al., 2021). Las consecuencias de las vivencias de estos meses están aún por mostrarse en toda su intensidad, pero para las mujeres en general ya se observa un empeoramiento de la salud física y mental (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2020b). Las profesoras universitarias, por su parte, enfrentan además una reducción considerable de su productividad académica por sobrecarga de trabajo y responsabilidades de cuidado de niños y de hogar durante la cuarentena (Undurraga et al., 2021; Unidad de Mujeres y Ciencia 2020a, 2020b).

El énfasis en el individuo y la optimización de la performatividad académica en todos los ámbitos dejan de lado a la universidad como organización que debe encargarse de hacer visible la perspectiva del personal académico como colectividad (Simbürger y Neary, 2016). La responsabilidad de conciliar vida familiar con trabajo académico se proyecta fundamentalmente en las mujeres. La ausencia de los hombres y de la institución como responsables de la conciliación se replica también en las publicaciones. Pocas estudian cómo los académicos hombres manejan su supuesta corresponsabilidad en la conciliación del trabajo académico y familia (Hardy et al., 2018; Ortiz, 2017; Sallee et al., 2016). La universidad, salvo en escasas excepciones (Ortiz, 2017; Dubois-Shaik y Fusulier, 2017), no aparece como agente y potencial proveedor de políticas públicas de género y trabajo académico. Ortiz (2017) propone que la vida familiar, o más bien el espacio personal, deberían ser considerados como parte de la trayectoria académica, reconociendo que lo familiar forma parte del contexto de producción del conocimiento científico.

Metodología

En este estudio se comparan parte de los resultados de dos investigaciones que fueron realizadas por separado en Chile y en España. Las dos forman parte de proyectos de investigación más amplios centrados en el estudio del trabajo académico desde la perspectiva de género, por lo que comparten objeto de estudio. Además, en ambos se aplicó la misma técnica de investigación, diseñada de forma similar, lo que permite la comparación de los resultados. Si bien el estudio chileno se centró fundamentalmente en la configuración de la identidad académica y el estudio español ahondó de una forma más específica en la desigual posición de las mujeres en la universidad, ambas investigaciones abordan de forma similar los aspectos relacionados con la conciliación de los ámbitos laboral, familiar y personal. Este hecho es el que justifica el análisis comparativo sobre este tema.

Las dos investigaciones se desarrollaron a través de metodología cualitativa. En concreto, se seleccionó la entrevista cualitativa como técnica para llevar a cabo el trabajo de campo (Flick, 2004). Así, en los dos países se entrevistó a profesorado universitario y en ambos se consideró que había una serie de variables que podían diferenciar los relatos: el sexo de la persona participante, la disciplina científica en la que desarrollaba su labor y su categoría profesional dentro de la carrera académica. Esta última variable permitió recoger el testimonio

del profesorado que desarrollaba un rol integral en la vida cotidiana de las universidades, desempeñando labores docentes, de investigación y/o gestión -se excluyó a quienes solo realizaban tareas docentes-, pero que se encontraba en diferentes momentos de la carrera profesional. De este modo, en el caso chileno fue entrevistado personal docente e investigador auxiliar o asistente, adjunto o asociado y titular, y en el caso español se realizaron entrevistas a profesorado que había alcanzado la categoría de ayudante doctor, contratado doctor, titular de universidad o catedrático de universidad.

Los ejes principales que guiaron las entrevistas fueron el desarrollo de la carrera académica, las condiciones de trabajo y los factores que dificultan o facilitan el trabajo en el ámbito universitario. Dentro de estos últimos, las cuestiones vinculadas a la conciliación de la carrera profesional con el resto de las esferas de la vida cobraron una especial relevancia en ambos contextos. De hecho, emergían espontáneamente al preguntar de forma abierta sobre las dificultades que el profesorado enfrenta en la carrera académica, sin necesidad de llegar a preguntar de forma expresa sobre ellas en la mayor parte de los casos.

La duración media de las entrevistas fue de una hora y todas fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente de manera completa. La estrategia de análisis utilizada fue el análisis temático, donde cada tema capta los relatos más importantes sobre las preguntas de investigación. En concreto, en este caso, la pregunta general abordada era ¿Qué factores facilitan o dificultan el trabajo en el ámbito académico? Este método permite identificar y analizar patrones presentes en los datos. Así, identifica lo que es común en la forma en que se habla sobre un tema e informa de las experiencias, significados y realidad de las participantes en la investigación, dando sentido a esos aspectos comunes (Braun y Clarke, 2006, 2012). Como se ha señalado, este artículo se centra en uno de los temas que emergió de forma clara y relevante en cada una de las investigaciones: la difícil conciliación del trabajo académico con el resto de los ámbitos de la vida. Ahondando en el estudio de los subtemas que lo componen, emergen las exigencias del trabajo académico, el efecto que tiene la llegada de los hijos tanto en la carrera académica como en la vida personal; las estrategias que se siguen para hacer compatibles ambas esferas, y la ausencia de políticas de conciliación en la universidad. De este modo, se trata de proporcionar un relato detallado y matizado de este tema en concreto, dentro del conjunto de los datos (Braun y Clarke, 2006).

El análisis se realizó con apoyo del programa informático Atlas.ti, que ayudó en el proceso de identificación, codificación, exploración y comparación de los datos. Este se realizó desde un enfoque inductivo, lo que significa que los temas y subtemas identificados están fuertemente vinculados a los propios datos. Así, no se trató de encajar los datos en un marco de codificación preestablecido. No obstante, y tal como Braun y Clarke (2006) remarcan, las personas no pueden liberarse de sus conocimientos, por lo que no puede afirmarse que el análisis se produzca bajo un vacío epistemológico.

Aunque, como se ha indicado, en ambas investigaciones se entrevistó tanto a hombres como a mujeres, en este artículo comparado nos vamos a centrar en las entrevistas realizadas a mujeres. De este modo, se han considerado 22 entrevistas realizadas en España y 14 desarrolladas en Chile. Así, el número total de entrevistas utilizadas en este estudio es de 36.

La tabla 1 del apéndice recoge la totalidad de las entrevistas utilizadas indicando las características básicas de cada una de ellas. Para garantizar la confidencialidad, no se incluyen nombres. Así, se numera cada entrevista indicando el país de realización, la edad que tenían las participantes en el momento de la entrevista, su categoría laboral y el área de conocimiento al que pertenecían (agrupando las disciplinas científicas en dos grandes conjuntos: por un lado, todas aquellas pertenecientes a las Ciencias y, por otro, las relacionadas con las Humanidades y Ciencias Sociales).

En resumen, la tabla 1 muestra que fueron entrevistadas profesoras con una edad comprendida entre 35 y 61 años, de las cuales 17 realizaban su trabajo en áreas de Ciencias y 19 en disciplinas de Humanidades o Ciencias Sociales. Además, 10 se encontraban en las primeras categorías de la carrera profesional (ayudantes doctoras, contratadas doctoras, asistentes o auxiliares), 12 en una fase intermedia (titulares de universidad en el caso español y asociadas o adjuntas en el chileno) y 13 en la última categoría de la escalera académica (catedráticas de universidad en el contexto español y titulares en el chileno).

La exposición de los resultados, en la que se exponen los relatos de las participantes, se realiza acompañada de citas textuales extraídas de las entrevistas. Se pretende así ejemplificar sus experiencias y los significados que les confieren.

En suma, el artículo compara dos investigaciones sobre trabajo académico en el sistema de educación superior realizadas en dos países diferentes. A pesar de las diferencias entre los dos contextos, el análisis muestra que, en relación con la conciliación de los distintos ámbitos de la vida, emergen las mismas dificultades para el desarrollo y promoción en la carrera académica de las mujeres en los dos países. Esto ha motivado que, para evitar la reiteración constante de ideas, los resultados se presenten de forma integrada, como si se tratara de un mismo corpus textual, aunque revelando también algunas diferencias dentro del análisis.

Resultados

Relatos sobre el Trabajo Académico: Entre la Pasión y la Autoexplotación

Las académicas entrevistadas en ambos países perciben el trabajo académico desde dos puntos de vista diferenciados. Por un lado, consideran la carrera académica como muy vocacional y generadora de mucha satisfacción personal, como su pasión, destacando así la parte positiva de su trabajo. Sin embargo, por otro lado, reflejan la parte menos bonita de su labor, refiriéndose a lo desbordante del trabajo académico y al exceso de horas que involucra:

El viernes por la tarde se acabó, y el sábado y el domingo, no, no hacen nada [hablando de otras profesiones]. Para nosotros es impensable. O sea, porque si no tienes que preparar clases, tienes que corregir algo, si no tienes que leer no sé qué, o si no tienes que estar preparando un proyecto. O sea, siempre estamos haciendo cosas, ¿no? Entonces, son más de ocho horas al día. (E.22. España)

Señalan asimismo el requerimiento de emplear días libres (fines de semana, pero también días festivos o vacaciones) para continuar avanzando en su trabajo: “Yo reconozco que a veces me veo absolutamente desbordada porque es un trabajo que no tiene horario y que a veces ocupas los fines de semana. Yo estoy muy acostumbrada a trabajar los sábados y domingos, bastante acostumbrada” (E.35. Chile).

Este requisito de disponibilidad temporal para desarrollar el trabajo remunerado se puede observar transversalmente en todos los campos de conocimiento. Es usual que las participantes se refieran a la carrera académica utilizando diferentes metáforas, siendo habitual referirse a ella directamente como “carrera”, en el sentido de competición. Así, describen que la carrera profesional que han elegido es larga y requiere, para poder promocionar en ella, la acumulación de muchos méritos en el menor tiempo posible. Esto supone que sea más fácil de desarrollar para aquellas personas que tengan más tiempo disponible para poder dedicarle. Entre los grandes limitadores de tiempo se destaca la familia (en general, considerando pareja e hijos) en el caso chileno y los hijos, en particular, en el caso español. De este modo, la entrevistada 24, chilena, expone que el matrimonio resta tiempo al trabajo académico y dificulta la progresión profesional, por lo que, si se quiere ascender en el ámbito laboral, hay

que renunciar al primero: “Hay una trcalada de solteronas hoy en día. En mi área hay mucha solterona. Porque realmente, lamentablemente el sistema les exige. O sigues la carrera académica o te casas. Muchas no se han casado y están aquí. Lamentablemente en nuestra área es así” (E.24. Chile).

De forma similar, la siguiente entrevistada vincula dificultad de consolidación en la carrera académica con maternidad, a la vez que critica la escasez de políticas públicas que fomenten la conciliación de la vida personal, familiar y laboral:

Entonces, creo que sí, que hay diferencias, no a la hora de iniciar la carrera, pero sí a la hora luego de consolidar la carrera. Y creo justamente que la maternidad, y la poca conciliación que hay con las políticas, las políticas de maternidad, o las políticas laborales, hacen justamente que a las mujeres esta carrera se nos vuelva cuesta arriba ¿no? Porque nos cuesta. Cada vez viajamos más, cada vez nos llevamos más los niños fuera, pero tengo muchísimas compañeras que no pueden viajar lo que les gustaría viajar porque claro, no tienen con quién, cómo dejar a los niños, y tienen todo este problema. (E.5. España)

En ambos casos, chileno y español, las profesoras que no tienen hijos apelan a su completa disponibilidad para dedicarse al desarrollo profesional y señalan la presencia de hijos como dificultadores de la progresión profesional de las mujeres que los tienen.

Con el paso del tiempo, algunas mujeres parecen poner límites de manera consciente a la dedicación excesiva de tiempo privado para fines laborales. Estas decisiones se manifiestan en declaraciones vinculadas a que han dejado de trabajar sistemáticamente todos los fines de semana (“Antes siempre trabajaba en fines de semana, ya no”. E.34. Chile), o a que, en la actualidad, día a día, se llevan menos o nada de trabajo a casa. Este cambio, respecto a situaciones pasadas, se observa en las mujeres de mayor edad y que ocupan una categoría laboral más alta. A consecuencia, podría estar vinculado al hecho de haber logrado ocupar una posición estable y segura en la universidad.

La Llegada de los Hijos: La Espada de Damocles para las Mujeres

Como ya se ha señalado, las participantes en la investigación consideran que los hijos son uno de los grandes limitadores de tiempo de la carrera académica y, con ello, del desarrollo profesional. Así, presentan la maternidad, en relación con su efecto en la carrera laboral, en términos binarios: tener o no tener hijos a cargo. Además, esto también refleja la narrativa de que tener hijos es mayoritariamente un asunto que afecta a las mujeres y no a los hombres.

Impartir docencia es obligatorio para todo el profesorado. La carga docente depende de la categoría alcanzada, pero no es posible renunciar a ella. Desarrollar investigación es un requisito para el avance en la carrera profesional, pero la mayor o menor implicación en las tareas de este ámbito depende de la voluntad y oportunidades de cada persona. Considerando esta situación de partida, no sorprende que las entrevistadas señalen que la maternidad tiene efectos sobre sus avances (o la falta de ellos) en investigación. Así, aluden, entre otros, a la reducción del número de publicaciones, a la realización de menos estancias de investigación en el extranjero y/o reducción de su duración, o al menor tiempo disponible para involucrarse en redes académicas.

En relación con el efecto de la maternidad en las publicaciones científicas, la entrevistada chilena 28 refleja el sentir general de las académicas madres: se sigue avanzando en investigación, pero a menor ritmo que antes de tener hijos:

Si quieres ser papá y mamá en serio, no puedes ser el académico ultra top que publica 20 *papers* al año, porque no da. Y la verdad, es que no puedes hacer nada

de manera ultra top. [...] O sea, es una opción consciente por la mediocridad. O sea, yo siento que soy rebuena en lo que hago pero yo ya no aspiro a ser más. O sea, yo aspiro a publicar tres veces al año, a hacer un par de cursos, pero yo a las siete u ocho de la noche quiero mi casa y son mis hijas y mi pareja igual. [...] Entonces, en el fondo no voy a ser la académica top de Chile. No lo voy a ser y mi pareja tampoco. Esa es la simple verdad. (E.25. Chile)

Por otro lado, las entrevistadas consideran que realizar estancias en el extranjero, así como asistir a congresos internacionales, es muy importante para tejer redes y lograr avances en investigación (“La ciencia en Chile y que tu estés en la cresta de la ola depende muchísimo de la vinculación internacional.” E.24. Chile). Sin embargo, las participantes señalan que, para las mujeres, el tener hijos supone un freno en la realización de estas actividades, por lo que afecta a su desarrollo profesional. Así se muestra en el siguiente ejemplo:

Cuesta mucho llegar a ser titular. Para ser titular tú tienes que tener convenios con el extranjero y aquí hay otro factor que quiero comentarte. El hecho de ser mujer. Uno es mamá, uno es esposa, uno tiene que preocuparse de todas las cosas. [...] Como fui mamá, tengo dos hijas, ha sido muy difícil salir. Yo realmente me perdí medio año de mis hijas cuando eran chiquititas, pero después ya ha sido muy difícil que yo hubiera salido a hacer estadía afuera porque tenía mis hijas. Esa es la limitación que uno tiene como mujer. Eso limitó mi carrera. No hay duda de que limitó mi carrera. Porque yo si hubiera podido salir habría tenido convenios internacionales. No los tengo. Tengo colegas mías, solteras, que no han tenido hijas, y claro han podido salir y son titulares. (E.33. Chile)

Algunas de las entrevistadas madres reconocen realizar menos estancias o asistir a menos congresos; otras siguen viajando, pero permanecen fuera menos tiempo (“Con los hijos chiquititos [...], no me voy para afuera tanto tiempo”. E.24 Chile), y otras no han vuelto a participar en estas actividades desde la llegada de sus hijos: “Sí me hice estancias fuera y tal. Y luego las habría seguido haciendo y las dejé de hacer, porque no iba a dejar a mi familia ya, ¿no? Una cosa es irte fuera unos meses sin niños y otra dejar a tus hijos” (E.14. España).

De este modo, las académicas entrevistadas consideran que la maternidad supone un freno en el desarrollo profesional, al menos mientras los hijos son pequeños, pues reconocen que una vez que crecen, pueden retomar estas actividades.

Es importante señalar que cuando las entrevistadas se refieren a que la maternidad les impide dedicar todo el tiempo que antes dedicaban a su carrera profesional no es sinónimo de dedicar poco tiempo. La jornada laboral se cumple, lo que se modifica es la utilización desbordante del tiempo privado para fines laborales. Una vez que tienen hijos, el uso del tiempo privado se altera, reduciéndose el tiempo disponible para continuar dedicando al trabajo una vez que se ha terminado la jornada laboral.

Esta modificación del uso del tiempo no solo tiene efectos laborales para las mujeres, sino también psicológicos. Buena parte de las entrevistadas aluden a los constantes sentimientos de culpabilidad. Estos pueden producirse por tres circunstancias: sentirse culpable por no ser capaces de mantener los ritmos de trabajo anteriores a la maternidad; por dedicar excesivo tiempo al trabajo a costa de reducir el tiempo que se pasa con los hijos, o por postergar la maternidad. La primera de las citas que se muestran a continuación refleja los dos primeros casos. Por su parte, la segunda ejemplifica los dos últimos:

Y porque los niños requieren una dedicación que, si no les atiendes tú, pues te crea remordimientos, ciertos remordimientos, con lo cual hay que compensarlo. Y luego también te crea, bueno, si están bien atendidos ¿por qué no voy a poder seguir mi trabajo?, ¿no? Si los niños están bien atendidos, están contentos. Pero parece que no, parece que te sigue creando remordimientos (E.10. España). También esta idea de haber retrasado muchas veces tanto la maternidad, con una socialización tan fuerte en torno al tema de la maternidad pa' las mujeres, genera ciertos sentimientos de culpa. Y los éxitos profesionales también generan sentimientos de culpa. (E.27. Chile)

El profesorado femenino es consciente del efecto que la maternidad tiene en su desarrollo profesional, es por eso por lo que optan por postergar esa etapa para tratar de evitar las implicaciones negativas que puede tener en su carrera, al menos hasta que hayan conseguido una posición relativamente estable. Así lo reflejan las siguientes entrevistadas españolas: “Sí, probablemente, el hecho de haber postergado mi maternidad hasta casi los 40 años, ¿eh?, es una, es un hecho que está influenciado por la inestabilidad en la carrera profesional” (E.5. España); “He visto muchas compañeras que han retrasado el periodo de ser madres, hasta llegar a eso, a los 40 años, o, o directamente ya como hice yo, pues decidir no tenerlos, ¿no? Porque sabes lo que te va a suponer” (E.22. España). De manera similar, la entrevistada 30, chilena, habla de la situación general que percibe: “Ahora tú dices hay hartas mujeres en el doctorado, pero todas ellas o son solteras o están postergando la maternidad también, porque después si tú quieres trabajar también, o sea, si quieres tener impacto, que realmente se te empiece a conocer, necesitas dedicarte 100% a tu carrera académica” (E.30. Chile).

En el caso español, se aprecia una diferencia en función de la edad del profesorado. Las docentes de mayor edad reconocían haber postergado su maternidad hasta haber alcanzado la categoría de titulares de universidad. Las más jóvenes, por su parte, se refieren fundamentalmente a la categoría de contratadas doctoras. Se considera que la diferencia entre unas y otras no radica en lo que definen como suficientemente estable y bien remunerado, sino en las características de la carrera académica en cada momento. En la actualidad, incluye más categorías laborales y mayores requisitos de acceso a cada figura que en el pasado. Entre ellos, destacan especialmente los logros en investigación, tal y como señalan las entrevistadas.

Considerando todo esto y en términos generales, el profesorado chileno y español coincide en sus discursos sobre el freno que la maternidad supone al desarrollo profesional en la academia. Así, se reflejan los elevados costes de oportunidad que tienen que pagar las mujeres con respecto a los hombres para avanzar en su carrera. Sin embargo, también se aprecian algunas diferencias en otras cuestiones relacionadas.

Por un lado, las entrevistadas chilenas de una generación mayor ven críticamente a las mujeres más jóvenes cuya estrategia para progresar en la carrera académica es renunciar a tener una familia. Además, no realizan un análisis sobre la necesidad de cambios institucionales y políticas que permitan hacer compatible la maternidad con la carrera académica. En el caso español no aparece esa crítica a las mujeres, sino que se comprenden los motivos y, respecto a la petición de un cambio institucional, aunque no todas, algunas mujeres son muy conscientes de la necesidad de implementar políticas de conciliación de la vida familiar y laboral.

Por otro lado, en el caso chileno los hombres quedan completamente invisibilizados en la relación tener una familia y desarrollar carrera académica. Parece que las mujeres siempre son las culpables: por tener hijos y avanzar lentamente en su carrera o porque optan por no tenerlos para poder promocionar en ella. En el caso español, el discurso de las profesoras es variable. Una parte pone en cuestión la falta de corresponsabilidad de los académicos hombres

en las tareas de cuidado de sus hijos y otras siguen situando la carga de esta responsabilidad en hombros femeninos. Esto muestra que la llegada de los hijos no es un factor que naturalmente cause un empeoramiento del desempeño académico, sino que se naturaliza ese efecto en las mujeres, mientras los hombres continúan su trayectoria académica sin ninguna desventaja a pesar de haber tenido hijos.

Por último, la llegada de los hijos no solo modifica el tiempo disponible de las profesoras para desarrollar su trabajo, sino también la percepción que el entorno tiene de ellas. Así, la siguiente entrevistada chilena piensa que la maternidad es considerada como un problema en la carrera investigadora:

Se ha ido modificando, pero lentamente. Ser mujer pesa y pesa en contra. Porque siempre está esa duda ¿Qué pasa si se embaraza? ¿Qué pasa si es mamá? ¿Qué pasa si desaparece dos años? Porque ellos lo planifican y lo piensan así. [...] No he conocido nadie que se vaya para su casa. Al contrario, están teniendo la guagua y están preocupadas de los experimentos. Pero, en general, todavía pesa. (E.32. Chile)

De manera similar, la entrevistada 18 relata su ejemplo personal y remarca que cuando una mujer va a ser madre, se pone en cuestión su compromiso con el trabajo:

Cuando yo tuve mi primer embarazo, yo ya llevaba 10 años de profesora acá en la universidad. “Ah, vamos a ver si vas a ser mamá científica, o científica mamá”. A mí me parece que eso es un insulto. Eso me lo dijo un colega, más de un colega. [...] En vez de decirte felicitaciones por tu hijo, era “A ver cómo vas a compatibilizar ahora.” (E.28. Chile)

Esta cita además expresa, como ya se había remarcado previamente, que la conciliación del trabajo y la vida familiar es considerada como un asunto individual y de plena responsabilidad de la mujer. No se menciona ni el rol que debe jugar la universidad, ni tampoco el padre, que en este caso también era un académico.

En el caso español se encuentran ejemplos similares. Algunas mujeres han llegado incluso a sentir que se las apartaba de tareas que habían desempeñado activamente antes de quedarse embarazadas. Así, la siguiente entrevistada relata que la primera vez que se sintió discriminada en la universidad fue cuando, después de haber participado en la organización y docencia de cursos formativos durante años, se deja de contar con ella cuando se queda embarazada por primera vez: “Yo he sentido cómo me dejaban fuera de algunos cursos simplemente por el hecho de estar embarazada, o que realmente no transigían en cambiar fechas porque realmente, porque estaba embarazada, realmente. Entonces yo sí que he sentido que, que, no es lo mismo ser un hombre que una mujer” (E.5. España).

En suma, según las experiencias narradas por las mujeres entrevistadas, la llegada de los hijos supone un punto de inflexión en la carrera académica de las mujeres y también en cómo esta será percibida por el entorno.

La Académica Malabarista: Conciliando la Sobrexigencia en Todos los Ámbitos de la Vida

Los relatos de las entrevistadas de los dos países revelan que la conciliación de la vida familiar y laboral es fundamentalmente el resultado del esfuerzo individual de la madre. Ella es la responsable principal de la atención del hogar, lo que supone asumir la preocupación de hacer compatibles ambas esferas y realizar las gestiones necesarias para lograrlo, aunque esto finalmente suponga delegar parte del cuidado a otros para poder continuar trabajando. Las

mujeres siguen asumiendo este papel y lo hacen con un gran coste personal: con alto grado de estrés (“Sí, sí es una época de estrés hasta que, bueno, pueden desarrollarse ya ellos un poquito, ya por su cuenta y puedes estar un poquito más liberada” E.10. España) y reduciendo las horas de descanso y sueño (“Mi decisión era que las dos cosas se pueden hacer, y creo que se puede. No es fácil, y requiere mucho no dormir, pero se puede” E.36 Chile).

De los testimonios de las entrevistadas se extraen tres estrategias individuales de conciliación de la vida familiar y laboral: el esfuerzo personal de la madre, el papel de las cuidadoras y el de la pareja.

La primera estrategia alude a los ajustes y trabajo que realiza la madre para hacer compatibles los tiempos laboral y familiar. Esto supone modificaciones en las dos esferas. Como ya se ha señalado, el tiempo privado del que la madre puede disponer para fines laborales se reduce, pero, además, se modifica. Así, las mujeres madres terminan sus jornadas laborales más pronto de lo que lo hacían antes de la maternidad para pasar tiempo por la tarde con sus hijos, pero, cuando estos duermen, regresan al trabajo (llegando incluso a trabajar de madrugada). Lo mismo sucede los fines de semana. Ya no pueden hacer uso total de ese tiempo para trabajar, sino que tienen que ajustarlo al de sus hijos:

Antes los sábados y domingos todavía trabajaba en casa. Estaba con la familia, pero también trabajaba: me dedicaba a la investigación, las clases preparaba alguna cosa... Pero ahora [después de tener hijos] tengo que tenerla, entre lunes y viernes tengo que trabajar todo. Es decir, para que el sábado y el domingo, como no voy prácticamente, solo voy uno o dos días a comer a casa, para que todos los fines de semana solamente pueda dedicarme a la familia y ya por la noche, a las nueve de la noche, pues me pueda dedicar a la investigación. Ha cambiado totalmente mi forma de ver las cosas y todo. (E.17. España)

Respecto al papel de las cuidadoras (término usado en femenino de manera intencionada debido a que son casi exclusivamente mujeres las que desarrollan esta tarea), existe una diferencia importante entre España y Chile. En este último, país en proceso de desarrollo con un alto grado de segmentación social, muchas familias de clase media/alta contratan a “nanas”, empleadas que se ocupan del cuidado de los niños y de las tareas domésticas (“Mira, se hace con una muy buena nana, que tienes que pagarle muy bien, una buena cantidad de tu sueldo.” E.29. Chile).

Particularmente, la gran diferencia salarial entre el profesorado universitario y estas empleadas permite que las académicas puedan contratarlas, como refleja la siguiente entrevistada: “Una de las gracias de ser profesor es que la plata da para pagarle a alguien que los cuide en la casa. Ni sala cuna ni nada.” (E.24. Chile). No obstante, no solo recurren a la contratación de nanas para el cuidado, algunas mujeres también son apoyadas por otras cuidadoras: las abuelas de sus hijos y las salas cunas (denominadas guarderías en España).

En cambio, los testimonios de las entrevistadas españolas revelan que la contratación permanente de una persona para el cuidado de los hijos en el hogar es anecdótica (es más habitual la contratación por horas de personal para la limpieza del hogar). Al contrario, recurren fundamentalmente a instituciones de cuidado de niños (las guarderías) y al apoyo de familiares (especialmente las abuelas). Se considera que esto es resultado de las diferencias que pueden encontrarse comparando la estructura social de cada país. Entre otros, en el caso español, la diferencia entre el salario que se cobra en las primeras categorías laborales académicas (que coinciden con el período en que los niños son más pequeños) y el que debiera pagarse a la cuidadora no es tan alta como en el chileno. Al contrario, el coste mensual de las guarderías es mucho más asequible, aun cuando se trate de centros privados, pues la red

pública de escuelas infantiles para niños de 0 a 3 años continúa siendo muy escasa en el país (y acceden a ella principalmente las familias con menos recursos). Además, que la forma de cuidado dependa del poder adquisitivo se considera otro indicador más del peso que recae en los individuos como responsables de hacer compatibles el trabajo y la familia.

En relación con el papel de la pareja en el cuidado de los hijos, destaca que esta no es presentada como una figura corresponsable, es decir, como una persona que comparta de forma equilibrada el tiempo de cuidado de los niños y la responsabilidad de organizar este. Al contrario, tan solo dos mujeres (una en cada país) hablan de su pareja como un padre corresponsable. Así, en el caso chileno, la entrevistada 29, que no cree que la corresponsabilidad en el hogar sea la norma, sino una excepción, remarca la suerte que tuvo con su pareja:

Pero lo que sí en mi caso, por lo menos de mi experiencia de compatibilizar temas de trabajo con temas de familia, es porque yo tuve la suerte de tener una pareja que ha sido siempre de responsabilidades compartidas. O sea, nosotros siempre nos planteamos en eso, muy intuitivamente al comienzo, porque éramos muy chicos cuando nos casamos los dos, pero siempre fue así. O sea, nunca hubo que negociar mucho en torno de qué hacer, ni tampoco esta lógica de yo te ayudo y la obligación es tuya, sino que realmente se fue construyendo como relaciones compartidas o responsabilidades compartidas en relación a la crianza de los niños, el cuidado de la casa y todas las cosas que implican la vida doméstica. Y eso también nos ha permitido como irnos turnando ¿no? (E.29. Chile)

El grado de responsabilidad del resto de padres, según los testimonios de las entrevistadas, es muy variable: desde personas muy poco implicadas en el cuidado de sus hijos y la realización de las tareas domésticas a otras muy cercanas a modelos de corresponsabilidad. Y, sobre esta cuestión, destaca otro aspecto: la escasa crítica de las mujeres hacia la baja corresponsabilidad de sus parejas, especialmente en el caso chileno. Además, en el caso español llama la atención que algunas mujeres critican la falta de corresponsabilidad de sus compañeros de trabajo varones (explicando que esa situación las perjudica, pues estos, al no implicarse en las tareas de cuidado y en comparación con ellas, disponen de su tiempo libre para dedicar a la investigación); sin embargo, no hacen un análisis similar sobre lo que sucede en sus propios hogares.

Considerando todo esto, y con escasas excepciones, las narrativas de las mujeres madres revelan fundamentalmente estrategias individuales de supervivencia familiar en las cuales la académica entrevistada, mujer, es la protagonista.

¿Dónde está la Universidad?: Ausencia de Políticas de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral

En los apartados anteriores hemos abordado las características del trabajo académico, el cambio que la llegada de los hijos supone para las mujeres respecto a la organización del trabajo en la universidad y las estrategias que estas utilizan para hacer compatibles ambas esferas de la vida. Llegados a este punto, solo nos queda prestar atención a cómo la universidad, como centro de trabajo e institución pública, apoya a sus trabajadores en la conciliación de esos dos ámbitos tan importantes para la vida de las personas.

Diversas entrevistadas chilenas señalan, de manera muy natural, que cuando les falla el sistema de cuidados de sus hijos, los llevan con ellas a las reuniones o a las clases en la universidad. Muestran esta situación como algo habitual y que no causa molestia a sus

compañeros de trabajo o alumnado. Al contrario, en el caso español, la presencia de hijos en el entorno laboral es anecdótica. Puntualmente se menciona que alguien tuvo que llevar a sus hijos a una reunión, pero nunca a las clases.

Este diferente panorama probablemente sea el resultado de las estrategias de conciliación utilizadas. En Chile, como ya se había indicado, se recurre fundamentalmente a la contratación de “nanas”; en España, a las guarderías. Así, en el primer caso el cuidado depende de la disponibilidad de una única persona (generando complicaciones si se pone enferma, necesita días libres o abandona su trabajo) y, en el segundo, de la atención que brinda un centro y que tomará las medidas oportunas para garantizar el cuidado de los niños si sucede alguna de las situaciones señaladas.

Sin embargo, de estas dos realidades diferenciadas emerge una misma situación: la ausencia de alternativas para el cuidado de los hijos en la propia institución laboral. Como señala la siguiente entrevistada, las universidades no disponen de guarderías para uso del personal universitario:

Y sobre todo no hay compatibilidad o hay muy mala. Hay muy mala conciliación de ser mamá con la universidad. Es decir, eso pasa en todos los ámbitos, pero creo que es una de las deudas de la universidad, que ni siquiera tiene una guardería, ¿eh?, de la universidad, ¿no? (E.5. España)

Otra de las demandas que las participantes realizan a la universidad está relacionada con los ajustes en los horarios académicos. Por un lado, se critica que sigan poniéndose reuniones muy tarde, en el tiempo que se debería estar dedicando a los hijos. Así lo refleja la siguiente entrevistada, que no tiene hijos, pero entiende la dificultad que supone para las mujeres que sí los tienen (a la vez que refleja que ha naturalizado que las mujeres son las responsables del cuidado de los hijos): “Hoy día nosotros tenemos una pelea de que las reuniones no sean después de las 7 de la tarde del horario universitario porque la mayoría de las mujeres se tienen que ir a cuidar a los niños” (E.38. Chile).

Por otro lado, en el caso español también se cuestiona que no se tengan en cuenta factores relacionados con la conciliación de la vida familiar en el reparto de los horarios docentes, lo que las obliga a impartir clase muy temprano o muy tarde, dificultándoles la organización o cuidado familiar.

Por último, algunas entrevistadas consideran que tuvieron apoyo para conciliar la maternidad con el trabajo. Sin embargo, analizando sus narrativas se descubre que se trataba de adaptaciones particulares que se realizaron en sus horarios de trabajo, pero que no existía ninguna política social en la universidad de la que se beneficiarían todas las mujeres madres:

Yo diría que tuve buen apoyo de la carrera. Por ejemplo, aún no había post natal de 6 meses y me permitieron trabajar media jornada y el resto trabajar desde la casa. Adecuar horarios. Busqué un lugar para vivir muy cerca del trabajo, pero tuve que contratar ayuda. Si no, no lo hubiera podido hacer. (E.30. Chile)

En definitiva, en ninguno de los dos países las mujeres ejemplifican medidas de apoyo a la conciliación de la vida profesional y familiar, lo que dificulta la tarea de hacer compatibles ambas esferas.

Discusiones y Conclusiones

Los resultados de investigación, en perspectiva comparada, muestran las exigencias del trabajo académico, que lo hacen difícilmente compatible con la esfera familiar, pues requiere de

alta dedicación de tiempo personal para fines laborales; el efecto que la llegada de los hijos tiene para las mujeres en la carrera académica (desarrollo profesional más lento y percepción social de menor compromiso con el trabajo de las mujeres madres) y en la vida personal (fuente de estrés, cansancio y sentimientos de culpabilidad); las estrategias que se utilizan para hacer compatibles ambas esferas, tratándose fundamentalmente de estrategias individuales de supervivencia familiar en las cuales la académica entrevistada, mujer, es la protagonista principal; y la ausencia de políticas de conciliación de la vida familiar y laboral en la universidad.

Se comprueba, además, que las participantes en la investigación asumen el trabajo académico como intrínsecamente desbordante; sin embargo, no reflexionan ni cuestionan cómo se construye este trabajo y, escasamente, sobre la falta de corresponsabilidad en la propia academia y, particularmente, en los hogares. Estos resultados empíricos confirman estudios parecidos donde las mujeres tienden a crear una narrativa de subjetividad performativa y de éxito, cumpliendo así con las expectativas del neoliberalismo en relación al autoperfeccionamiento y a la autoadministración exitosa (Martínez-Labrín y Bivort-Urrutía, 2014).

También se observa que, pese a las diferencias contextuales de los dos países estudiados, no se encuentran grandes diferencias en las experiencias relatadas en torno a la conciliación. El discurso puede ser un poco más avanzado en España, pero, en la práctica, las mujeres académicas que han sido madres reflejan, en ambos contextos, tener que actuar como malabaristas para cumplir con las múltiples exigencias de un trabajo altamente desbordante mientras se atiende el ámbito familiar. La participación masculina en ambos países parece estar aún lejos de la corresponsabilidad y en los dos rige la ausencia de políticas universitarias de apoyo a la conciliación, por lo que hacer compatibles trabajo y familia sigue siendo una tarea dirigida por mujeres.

Considerando todo ello, nuestro análisis nos lleva a extraer algunas conclusiones básicas. Por un lado, se pone el peso en el individuo como actor responsable de “compatibilizar” trabajo y familia. Por otro lado, existe un fuerte sesgo de género. Los hombres apenas aparecen como padres o encargados del cuidado de los hijos y, por ende, no surge nunca la pregunta (ni a nivel individual, ni institucional) sobre la compatibilidad del trabajo académico y la familia en el caso de los hombres. La universidad, como institución, tampoco suele aparecer como responsable de crear un entorno que permita una vida digna entre trabajo y familia. Finalmente, aparece como elemento transversal la existencia del sujeto neoliberal que logra entrelazar exitosamente todas las exigencias.

En este contexto de alta performatividad no sorprende el siguiente supuesto que se considera aún como un hecho en la educación superior: son las mujeres, y no las instituciones, las que deben hacerse cargo de compatibilizar el trabajo académico con la vida familiar. Este nos lleva a reflexionar sobre cómo se construyen los discursos acerca del cuidado, los roles familiares y las políticas públicas. Cuando se entrevista a profesoras universitarias –que realizan investigación y que supuestamente tienen posiciones más diversificadas e informadas– el personal investigador no encuentra muchas voces que diverjan de la narrativa de que son las mujeres las que tienen que hacer compatibles las esferas laboral y familiar.

La falta de corresponsabilidad se asienta en la tradicional división sexual del trabajo. Para transformarla se requiere de la implementación de políticas públicas en diferentes ámbitos y, particularmente, en el laboral. Dentro de este, queremos prestar especial atención al que en este artículo nos ocupa: el sistema de educación superior. Estamos de acuerdo con Montes (2017) cuando plantea que hay que repensar el diseño de la carrera académica, ajustando las

demandas profesionales para que el profesorado pueda desarrollar su labor sin tener que elegir entre trabajo y vida familiar, y con Sisto (2020) cuando concluye que:

Las formas de distribución del trabajo, y el desborde de éste deben ser materia de preocupación a la hora de discutir y diseñar una política orientada a regular el trabajo de la universidad. Esto no puede quedar fuera, pues está efectivamente moldeando no sólo el trabajo de las y los académicos, sino que sus vidas completas. (p. 18)

Los cambios en el diseño de la carrera profesional en la universidad podrían, además, reducir los efectos negativos que “el productivismo” genera sobre la salud, evidenciados en estudios como el desarrollado por Silva (2020), y también reflejados a través de los testimonios de las participantes en esta investigación.

El enfoque de género no puede quedar fuera del diseño de las políticas universitarias (Undurraga y Simbürger, 2018). Los resultados de esta investigación muestran que la desigualdad de género se manifiesta en la academia a través de la postergación consciente de la maternidad para tratar de que esta no interfiera (o lo haga en el menor grado posible) en la promoción profesional, así como en la falta de visibilidad de otras dificultades que las mujeres enfrentan en el desarrollo de su trabajo. La mayor parte de mujeres, en ambos contextos, se responsabilizan individualmente de su situación, sin apoyo institucional. Concilian con ayuda de otras y otros diferentes a su organización y, sobre todo, a costa de un gran esfuerzo personal.

El sistema académico no ha prestado atención a las características del personal que emplea y del entorno social y, con ello, sigue apoyando una concepción del trabajo ajena a las responsabilidades domésticas y de cuidado (Montes y Rasskin, 2019; Undurraga y Simbürger, 2018). Consideramos necesario y urgente que deje de hacerlo y que vele por el fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En el caso español, la normativa ya recoge estos principios, pero faltan las políticas y medidas concretas que los materialicen. Hasta el momento se está desaprovechando el avance legislativo al no garantizar el efectivo cumplimiento de la normativa para de verdad remover los obstáculos que impiden la igualdad real de oportunidades por sexo.

Por último, cabe destacar que este estudio fue desarrollado con anterioridad a la crisis generada por el virus Sars-cov-2. Corresponde a futuras investigaciones preguntarse cómo las medidas tomadas por los Estados, particularmente el cumplimiento del confinamiento y el fomento del teletrabajo, están afectando al trabajo académico y a su conciliación con la vida familiar. Algunos primeros análisis ya apuntan a que la carga laboral remunerada y no remunerada de las mujeres académicas ha aumentado notablemente desde el inicio de la pandemia (Simbürger, 2020; Undurraga et al., 2021; Unidad de Mujeres y Ciencia, 2020a, 2020b). A pesar de ello, las universidades han estado ausentes. No han ofrecido medidas diseñadas con perspectiva de género. Así, el personal femenino ha tenido que gestionar la situación sin apoyos en la “universidad del desastre” (Virilio, 2007). Las consecuencias que esto desencadenará están aún por mostrarse en toda su intensidad, pero ya se observa, entre otras, un empeoramiento de la salud física y mental y una reducción de la productividad académica por sobrecarga de trabajo (Undurraga et al., 2021; Unidad de Mujeres y Ciencia, 2020a, 2020b). Pese a esto, y si no comienzan a implementarse medidas que tengan en cuenta el género, las mujeres continuarán sometidas a evaluaciones en los mismos términos que los hombres, aunque no hayan enfrentado las mismas situaciones.

Referencias

- Angervall, P., & Beach, D. (2020). Dividing academic work: Gender and academic career at Swedish universities. *Gender and Education, 32*, 347-362. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1401047>
- Bartos, A. E., & Ives, S. (2019). 'Learning the rules of the game': Emotional labor and the gendered academic subject in the United States. *Gender, Place & Culture, 26*(6), 778-794. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2018.1553860>
- Benschop, Y., & Brouns, M. (2003). Crumbling ivory towers: Academic organizing and its gender effects. *Gender, Work & Organization, 10*(2), 194-212. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00011>
- Berroéta, H., & Sandoval, J. (2014). Protestas, participación y educación pública: Discursos sobre lo público en las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educación en Revista, 53*(1), 19-38. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36578>
- Blättel-Mink, B. (2008). Reinventing gender in higher education. Conference report: 5th European Conference on Gender Equality in Higher Education, Berlin, Germany, 28-31 August 2007. *Equal Opportunities International, 27*(1), 107-111. <https://doi.org/10.1108/02610150810844974>
- Bone, K., Jack, G., & Mayson, S. (2018). Negotiating the greedy institution: A typology of the lived experiences of young, precarious academic workers. *Labour & Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work, 28*(4), 225-243. <https://doi.org/10.1080/10301763.2018.1528654>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Cilleros, R., & Betancor, G. (2014). El movimiento estudiantil en la España del siglo XXI. *Anuario del Conflicto Social, 4*, 146-172.
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2016). *Tendencias INDICES Matrícula Pregrado – Junio 2016*. Recuperado de http://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_indices_junio_2016.pdf
- Cortes Generales. (1978). Constitución Española. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n° 311 de 29 de diciembre de 1978. España.
- Deem, R. (2003). Gender, organizational cultures and the practices of manager-academics in UK universities. *Gender, Work & Organization, 10*(2) 239-259. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00013>
- Dessel, A. B., Goodman, K. D., & Woodford, M. R. (2017). LGBT discrimination on campus and heterosexual bystanders: Understanding intentions to intervene. *Journal of Diversity in Higher Education, 10*(2), 101-116. <https://doi.org/10.1037/dhe0000015>
- Dubois-Shaik, F., & Fusulier, B. (2017). Understanding gender inequality and the role of the work/family interface in contemporary academia: An introduction. *European Educational Research Journal, 16*(2-3), 99-105. <https://doi.org/10.1177/1474904117701143>
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica, 14*(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>

- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología*, 34(3), 435-448.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>
- Filandri, M., & Pasqua, S. (2019). "Being good isn't good enough": Gender discrimination in Italian academia. *Studies in Higher Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1693990>
- Fleet, N. (2019). Protesta social y crisis del poder neoliberal en Chile 2011-2019. *Pléyade*, (número especial / octubre). <http://www.revistapleyade.cl/protesta-social-y-crisis-del-poder-neoliberal-en-chile-2011-2019/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Ediciones Morata.
- Follegati, L. (2018). El constante aparecer del movimiento feminista. Reflexiones desde la contingencia. En F. Zerán (Comp.), *Mayo Feminista. La Rebelión contra el patriarcado* (pp. 77-90). LOM ediciones.
- Gabster, B. P., van Daalen, K., Dhatt, R., & Barry, M. (2020). Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 395(10242), 1968-1970.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31412-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31412-4)
- González, R. (2011). Estudiantes contra la globalización capitalista. El caso de Cataluña. En I. Pedro & M. Cortina (Comps.), *Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al Análisis Político Crítico* (pp. 273-290). Editorial Hacer.
- Gouldner, A. W. (1970). *The coming of western sociology*. Avon Books.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15-32. Recuperado de <https://analesfcfm.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248/53098>
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Hardy, A., McDonald, J., Guijt, R., Leane, E., Martin, A., James, A., Jones, M., Corban, M., & Green, B. (2018). Academic parenting: work-family conflict and strategies across child age, disciplines and career level. *Studies in Higher Education*, 43(4), 625-643.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1185777>
- Hernández, J., & Pérez, J. (2017). *Demografía universitaria española: aproximación a su dimensión, estructura y evolución*. Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <http://www.studixxi.com/site/wp-content/uploads/Demografia-Universitaria-CT9.pdf>
- Ivancheva, M., Lynch, K., & Keating, K. (2019). Precarity, gender and care in the neoliberal academy. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 448-462.
<https://doi.org/10.1111/gwao.12350>
- Jackson, J. F., & O'Callaghan, E. M. (2009). What do we know about glass ceiling effects? A taxonomy and critical review to inform higher education research. *Research in Higher Education*, 50(5), 460-482. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9128-9>
- Jefatura de Estado. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n° 311 de 21 de diciembre de 2001. España.
- Jefatura de Estado. (2007a). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n° 71 de 23 de marzo de 2007. España.
- Jefatura de Estado. (2007b). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* n° 89 de 13 de abril de 2007. España.

- Jefatura de Estado. (2012). Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* nº 96 de 21 de abril de 2012. España.
- Juventud sin Futuro. (2011). *Juventud sin Futuro*. Icaria.
- Li, D., & Koedel, C. (2017). Representation and salary gaps by race-ethnicity and gender at selective public universities. *Educational Researcher*, 46(7), 343-354. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726535>
- Lutter, M., & Schröder, M. (2019). Is there a motherhood penalty in academia? The gendered effect of children on academic publications in German sociology. *European Sociological Review*, 36(3), 442-459. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz063>
- Mandiola, M., Ríos, N., & Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado”. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>
- Martín, U., Montes, E., & Groves, T. (2015). “Me lo tengo que currar más”: Las docentes en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca en sus 30 años de historia. En J. Cuesta, M. L. de Prado & F. J. Rodríguez (Eds.), *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina* (pp. 373-394). Pressees Universitaires de Limoges.
- Martínez-Labrín, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile: Un análisis de desde la psicología feminista. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 4(35), 133-163. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362012000100006&script=sci_abstract
- Martínez-Labrín, S., & Bivort-Urrutia, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13(1), 15-22. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-334>
- Mayer, S. J., & Rathmann, J. M. (2018). How does research productivity relate to gender? Analyzing gender differences for multiple publication dimensions. *Scientometrics*, 117(3), 1663-1693. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2933-1>
- McKenzie, L. (2017). A precarious passion: Gendered and age-based insecurity among aspiring academics in Australia. In R. Thwaites & A. Pressland (Eds.), *Being an early career feminist academic. Global perspectives, experiences and challenges* (pp. 31-49). Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Universidades. (2020a). *Estadística de personal de las universidades: Personal docente e investigador (PDI). Curso 2018-2019*. Recuperado de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Personal/EPU_2018-2019/PDI&file=pcaxis&l=s0
- Ministerio de Universidades. (2020b). *Estructura universitaria*. Recuperado de <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/EUCT/Serie//Estructura/&file=pcaxis>
- Ministerio de Universidades. (2020c). *Serías históricas de estudiantes universitarios desde el curso 1985-1986*. Recuperado de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/Serie/TotalSUE/&file=pcaxis
- Montes, E. (2016). Género y promoción académica ¿Dónde está el freno para las mujeres? En M. G. Río, M. B. Hernández & E. Esteban (Eds.), *Mujeres de letras pioneras: En el arte, el ensayismo y la educación* (pp. 761-774). Consejería de Educación y Universidades.

- Montes, E. (2017). La ausencia de corresponsabilidad, freno para el desarrollo de la carrera laboral femenina en la academia. *Feminismos*, 29, 221-242. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.09>.
- Montes, E., & Gallego, N. (2017). La segregación ocupacional del profesorado femenino en la universidad española. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 213-236. Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/938/933>
- Montes, E., & Groves, T. (2019). Micromachismo and discrimination in academia: The violation of the right to equality in university. *Culture and History Digital Journal*, 8(1), e010. <https://doi.org/10.3989/chdj.2019.010>.
- Montes, E., & O'Connor, P. (2019). Micropolitics and meritocracy: Improbable bed fellows? *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 678-693. <https://doi.org/10.1177/1741143218759090>.
- Montes, E., & Rasskin, I. (2019). Los retos de la conciliación de la vida personal, familiar y laboral percibidos por profesorado femenino de universidades españolas. En L. Castañeda, K. Contreras & M. F. Parga (Coords.), *Mujeres en las universidades iberoamericanas: La necesaria conciliación trabajo-familia* (pp. 247-268). Centro Universitario de la Ciénaga de la Universidad de Guadalajara y Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Morley, L. (2016). Troubling intra-actions: Gender, neo-liberalism and research in the global academy. *Journal of Education Policy*, 31(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1062919>
- Minello, A. (2020) The pandemic and the female academic. *Nature*, 17. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>
- Murgia, A., & Poggio, B. (Eds). (2018) *Gender and precarious research careers: A comparative analysis*. Routledge.
- OECD. (2017). *Education in Chile, reviews of national policies for education*. Author <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Ortiz, F. (2017). Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en una universidad chilena. *Polis (Santiago)*, 16(47), 257-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000200257>
- Pinho-Gomes, A. C., Peters, S., Thompson, K., Hockham, C., Ripullone, K., Woodward, M., & Carcel, C. (2020) Where are the women? Gender inequalities in COVID-19 research authorship. *BMJ Global Health*, 5(7), e002922. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002922>
- Reuter, S. Z. (2018). Intersecting ethics of responsibility: Childless academic women and their ambivalence in reproductive decision-making. *Women's Studies International Forum*, 70, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.07.011>
- Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge: The crisis of the university and the transformation of labor in Europe and North America*. Temple University Press.
- Ríos, N., Mandiola, M., & Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>
- Salazar, J. M., & Rifo, M. (2020). Bajo el Péndulo de la Historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política*, 7(1), 27-61. <https://doi.org/10.15691/07194714.2020.002>

- Sallee, M., Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2016). Can anyone have it all? Gendered views on parenting and academic careers. *Innovative Higher Education*, 41(3), 187-202. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9345-4>
- Santos, G. G. (2015). Narratives about work and family life among Portuguese academics. *Gender, Work & Organization*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/gwao.12061>
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>
- Sguissardi, V., & Silva-Júnior, J. dos R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. Xamã.
- SIES. (2017). *Informe personal académico en educación superior 2017*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informessies/academicos>
- Silva, E. P. E. (2020). Trabalho e subjetividade na universidade: Por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4887>
- Silva, E. P. E., & Silva-Júnior, J. D. R. (2010). Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. *Campinas, Revista Histedbr On-Line*, 10(38e), 223-238. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38e.8639760>
- Simbürger, E. (2015). El género y la escritura selectiva de la teoría social: Notas para la reescritura de lo social. *Cuadernos de Teoría Social*, 1(2), 33-47.
- Simbürger, E. (10 de junio de 2020). La universidad del desastre. Trabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Blog "Tiempos" de la Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía*. <http://www.revistalatinamericana-ciph.org/2020/06/10/903/>
- Simbürger, E., & Donoso, A. (2018) Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- Simbürger, E., & Neary, M. (2016) Taxi professors: Academic labour in Chile, a critical-practical response to the politics of worker identity. *Workplace: A Journal for Academic Labour*, 28, 48-73. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i28.186212>
- Simbürger, E., & Undurraga, R. (2013). Jerarquías epistemológicas: Formas de invisibilizar el género en las carreras de sociología en Chile. En C. Mora (Ed.), *Desigualdad en Chile: La continua relevancia del género* (pp. 171-195). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>
- Stringer, R., Smith, D., Spronken-Smith, R., & Wilson, C. (2018). "My entire career has been fixed term": Gender and precarious academic employment at a New Zealand university. *New Zealand Sociology*, 33(2), 169-201.
- Taylor, M. (2006). *From Pinochet to the 'Third Way': Neoliberalism and social transformation in Chile*. Pluto Press.
- Undurraga, R., & Simbürger, E. (2018). Género y políticas institucionales en universidades chilenas: Un desierto con incipientes oasis estatales. En C. Mora, A. Kottow, V. Osses & M. Ceballos (Eds.), *El género furtivo: La evidencia interdisciplinaria del género en el Chile actual* (pp. 239-257). LOM ediciones.

- Undurraga, R., Simbürger, E., & Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 20(59). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1594>
- Unidad de Mujeres y Ciencia. (2020a) *Género y ciencia frente al coronavirus*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Unidad de Mujeres y Ciencia. (2020b). *Resultados del cuestionario sobre el impacto del confinamiento en el personal investigador*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Vázquez-Cupeiro, S., & Elston, M. A. (2006) Gender and academic career trajectories in Spain: From gendered passion to consecration in a Sistema Endogámico? *Employee Relations* 28(6), 588-603. <https://doi.org/10.1108/01425450610704515>
- Véliz, D., & Bernasconi, A. (2019). Los académicos en la educación superior chilena: Una profesión en transición. En A. Carrasco & L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 323-347). Ediciones UC.
- Véliz-Calderón, D., Theurillat, D., Paredes, V., & Pickenpack, A. (2018). The evolution of the academic profession in research universities in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 26(17) 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3262>.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Virilio, P. (2007). *L'université du désastre*. Editions Galilée.
- Ylijoki, O. H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58(5), 555-576. <https://doi.org/10.1177/0018726705055963>
- Zerán, F. (Ed.). (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. LOM ediciones.

Apéndice

Tabla 1

Características de las Entrevistas Realizadas a Profesoras Universitarias

Numeración	País	Edad	Categoría laboral ⁵	Rama de conocimiento
E.1	España	35	PAD	Humanidades y Ciencias Sociales
E.2	España	57	PCD	Ciencias
E.3	España	36	PAD	Humanidades y Ciencias Sociales
E.4	España	30	PAD	Ciencias
E.5	España	39	PTU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.6	España	43	PTU	Ciencias
E.7	España	58	PTU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.8	España	50	PTU	Ciencias
E.9	España	57	PCU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.10	España	54	PCU	Ciencias
E.11	España	47	PCU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.12	España	54	PCU	Ciencias
E.13	España	51	PTU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.14	España	51	PTU	Ciencias
E.15	España	38	PCD	Humanidades y Ciencias Sociales
E.16	España	40	PCD	Humanidades y Ciencias Sociales
E.17	España	46	PCD	Humanidades y Ciencias Sociales
E.18	España	49	PCD	Ciencias
E.19	España	52	PTU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.20	España	48	PTU	Ciencias
E.21	España	49	PTU	Ciencias
E.22	España	41	PTU	Humanidades y Ciencias Sociales
E.23	Chile	55	PASO	Humanidades y Ciencias Sociales
E.24	Chile	36	PASI	Ciencias
E.25	Chile	38	PASI	Ciencias
E.26	Chile	60	PT	Ciencias
E.27	Chile	43	PT	Humanidades y Ciencias Sociales
E.28	Chile	61	PT	Ciencias
E.29	Chile	46	PT	Humanidades y Ciencias Sociales
E.30	Chile	38	PASO	Humanidades y Ciencias Sociales
E.31	Chile	47	PT	Humanidades y Ciencias Sociales
E.32	Chile	50	PT	Ciencias
E.33	Chile	37	PASO	Ciencias
E.34	Chile	60	PT	Humanidades y Ciencias Sociales
E.35	Chile	58	PT	Humanidades y Ciencias Sociales
E.36	Chile	53	PT	Ciencias

⁵ En el caso español: PAD (Profesorado Ayudante Doctor); PCD (Profesorado Contratado Doctor); PTU (Profesorado Titular de Universidad) y PCU (Profesorado Catedrático de Universidad). En el caso chileno: PASI (Profesor asistente o auxiliar), PASO (Profesor asociado o adjunto) y PT (Profesor Titular)

Sobre las Autoras

Estrella Montes López

Universidad de Salamanca
estrellamontes@usal.es

Doctora en Sociología. Profesora Contratada Doctora en el área de Sociología de la Universidad de Salamanca, España. Su línea principal de investigación se centra en los estudios de género, educación superior y política social. Sobre este tema tiene diversas publicaciones y ha realizado múltiples comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, además de en otros espacios, como el Parlamento Europeo, donde fue invitada a participar en la audiencia “Women's careers in science and university and glass ceilings encountered”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8226-7504>

Elisabeth Simbürger

Universidad de Valparaíso
elisabeth.simbuerger@uv.cl

Doctora en Sociología por la Universidad de Warwick. Profesora Titular de la Escuela de Sociología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Su trabajo se encuentra en el cruce de los estudios en educación superior, epistemología social y género.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4673-6721>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 175

20 de diciembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
