



**Individuación, género y academia: el caso de profesores y profesoras de una  
universidad privada en Bogotá**

**Trabajo de grado para optar por el título de:**  
Maestra en Estudios Sociales

**Maestría en Estudios Sociales  
Escuela de Ciencias Humanas  
Universidad del Rosario**

**Presenta:**

Paula Pedraza-Peña

**Dirigida por:**

Johanna Parra Bautista

**Bogotá, Colombia  
Primer semestre, 2023**

# **Individuación, género y academia: el caso de profesores y profesoras de una universidad privada en Bogotá<sup>1</sup>**

## **Resumen:**

En este artículo analizo los procesos de individuación de profesores y profesoras de una universidad privada en Bogotá (Colombia) teniendo como ejes el trabajo y la familia, en tanto instituciones sociales que son parte de las configuraciones del sujeto e inciden en sus experiencias individuales. A través de una metodología mixta, que incluyó la aplicación de una encuesta a 126 personas, 14 entrevistas y 2 grupos focales, me acerco a la carrera académica desde una *sociología del individuo* con enfoque de género. En ese sentido, hago un análisis basado en la identificación de situaciones comunes en las trayectorias singulares (Araujo y Martuccelli, 2010), enfatizando en el papel que cumple el género en la forma en que hombres y mujeres se enfrentan y responden a unas *pruebas*, configuran y significan ciertos *soportes* y, seguido a esto, se construyen como individuos en el mundo académico.

**Palabras clave:** individuación, carrera académica, género, familia, trabajo.

---

<sup>1</sup> Los datos presentados en este artículo son resultado de una investigación más amplia que analizó las brechas de género en la carrera profesoral en el contexto de la educación superior privada en Bogotá. Hace parte de los proyectos desarrollados por la Cátedra Unesco para la Equidad de Género – Colombia. La autora es responsable de la información contenida en el artículo y no compromete a la UNESCO. Agradezco a la Universidad del Rosario por los recursos facilitados para dicho proyecto.

## I. Introducción

Desde sus orígenes, la universidad se ha entendido como un espacio para el cultivo del espíritu y las facultades humanas; es el lugar por excelencia del conocimiento, la autonomía y el ejercicio de la razón. En la actualidad, los modelos educativos y las instituciones mismas se han reestructurado de manera profunda, dando paso a la existencia de una organización académica que se administra productiva y competitivamente (Brunner et al., 2019). La figura de la universidad experimenta ciertas transformaciones puesto que lo que se consideró en un principio un espacio de creación es ahora un espacio mediado por la producción.

Lo anterior, en el marco de lo que se ha llamado *capitalismo* o *managerialismo* académico: la introducción de prácticas de gestión del sector empresarial y privado en el sector educativo (Anderson, 2008, pág. 251). Cada vez más el mundo académico es pensado y estructurado desde la lógica del mérito y la centralidad del individuo. Esto, en un contexto de consolidación del individualismo y la responsabilidad sobre sí mismo/a como principios que rigen las sociedades modernas (Araujo y Martuccelli, 2010). En la modernidad las trayectorias individuales ya no están construidas a partir de unos roles establecidos; son gestionada por cada quien. La función social que cumplía una cierta imposición de normas, valores y roles, es ahora reemplazada por la paradójica imposición de la libertad individual.

Lo que ocurre en la academia puede entenderse como resultado de lo que Ulrich Beck y Elizabeth Beck-Gernsheim (2003) conceptualizaron como *individualización institucional*: el proceso mediante el cual las instituciones configuran normas de funcionamiento basadas en la capacidad de cada individuo para producir y defender su propia biografía (pág. 47). Esas ‘nuevas formas’ de administración de las universidades, ciertamente atravesadas por dinámicas capitalistas y neoliberales, posicionan la idea de que cada profesor y profesora, en su calidad de individuos, son responsables de sus experiencias y trayectorias, así como de sus éxitos o fracasos. Los dilemas de la responsabilidad individual son enfrentados por hombres y mujeres. No obstante, es necesario hacer énfasis en que la obligación de gestión de sí mismo/a en la academia repercute de manera diferenciada sobre unos y otras por cuestiones relacionadas con los procesos *generizados* de socialización.

Desde los estudios de género se encuentra problemática la noción de individuo debido a que en esta se consolida la paradoja de la pretensión de igualdad entre hombres y mujeres. En específico, Carole Pateman (1995) sostiene que el ser propietario de sí mismo, libre y

autónomo, implica la anulación de la esfera doméstica como ámbito que lo constituye: la idea de individuo está ligada directamente con una figura masculina que puede subsistir de manera independiente en la esfera pública pues no tiene responsabilidades domésticas (Pateman, 1995, pág. 22). La doctrina individualista posicionó el ideal filosófico de que todas las personas son iguales mientras, en la práctica, se fundamenta y sostiene en una fuerte diferenciación entre las funciones sociales de hombres y mujeres: ellos proveen y ellas cuidan (Pateman, 1996, pág. 7). En ese sentido, el desarrollo de la noción moderna de individuo caracterizada por la autonomía, la independencia, la libertad de elección y la responsabilidad, tiene unos sesgos de género significativos pues entiende a cada persona como atomizada no sólo en lo que respecta a sí misma sino en relación con esos vínculos, entornos y dinámicas que la constituyen.

El informe *Women in Science* de la UNESCO (2019) señala que en Colombia la participación de las mujeres en la investigación es del 37,4%. Adicionalmente, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), para el 2020 las mujeres representaban el 38,7% del total de personal docente en las Instituciones de Educación Superior. Estas diferencias porcentuales dan cuenta de que, aunque en el plano discursivo se reconozca que hombres y mujeres tienen las mismas garantías para estudiar o trabajar, en la práctica esto se queda corto. Las mujeres siguen siendo una excepción en el mundo académico no sólo por una cuestión de preferencias individuales sino porque toda una estructura social atravesada por el género condiciona tanto las preferencias como la posibilidad de realizarlas. A juicio de Cecile Thun (2020), en el trabajo académico se manifiesta cierta *ceguera de género* pues las normas que lo rigen responden a un sujeto productivo que no tiene cargas domésticas y/o familiares: la universidad crea un régimen de desigualdad al posicionar un discurso de la excelencia individual que, de fondo, tiene estructuras organizativas que funcionan para un tipo específico de trabajador; los hombres (Thun, 2020, pág. 177).

Para el caso colombiano, Carolina Franco-Orozco y Bárbara Franco-Orozco (2018) afirman que las diferencias de género en la academia operan en diferentes niveles. En la etapa de formación, las mujeres son 44% en el nivel de maestría, pero para el nivel de doctorado su participación disminuye al 33% (Franco-Orozco y Franco-Orozco, 2018, pág. 4); cifras que, a su vez, están diferenciadas por áreas: hay más mujeres en educación y salud, mientras en ingenierías y economía son pocas. En cuanto a las tareas del quehacer académico, este estudio reconoce que la investigación es el área con menor representación de mujeres, lo que, en conjunto con las diferencias de formación, repercute en que las ellas tengan remuneraciones

más bajas que los hombres. Adicionalmente, centradas en Bogotá, Ana María Rosas, Mariana Valderrama y Carlos Alberto (2020) analizan el vínculo entre el espacio académico y el género, encontrando que los estereotipos de género cumplen un papel protagónico en las trayectorias de las mujeres pues su lugar en la academia siempre es leído como el de sujetos ‘ilegítimos’: “para estas mujeres todo el tiempo hay que pelear, justificar y probar que merecen el lugar en el que están” (Rosas, Valderrama y Alberto, 2020, pág. 987).

A esa *ceguera de género* se suman las lógicas *manageriales* previamente mencionadas que sitúan el mérito individual como eje protagónico de la vida académica. Los principios de productividad y competencia no sólo contribuyen a la individualización de profesores y profesoras, sino que, en línea con la idea de responsabilidad de sí mismos/as, entiende como irrelevantes las características de unos y otras, al igual que las condiciones estructurales que entretejen su individualidad: el rendimiento, la productividad y, en general, la carrera académica se asume como asunto meramente individual bajo el entendido de que todas las personas están en igualdad de condiciones para desarrollarla. No obstante, una de las problemáticas principales que se identifican en la academia es la dificultad para conciliar el plano laboral con el plano familiar por las exigencias en términos de tiempos, dedicación y atención que el primero implica. Se encuentra que para las mujeres académicas el trabajo y la familia ya no sólo son irreconciliables sino antagónicas (Ortiz, 2006); que la intermitencia de las trayectorias académicas es una tendencia consolidada para el caso de las mujeres pues están en constante quiebre por las tensiones con las responsabilidades familiares (Ortiz y Moyano, 2021, pág. 21); y que mientras para las mujeres la relación entre trabajo y familia es profundamente conflictiva para los hombres es una relación de complementariedad pues su responsabilidad con el hogar es proveer mas no cuidar (Hernández, García y Sánchez 2004). Se reitera, entonces, que las mujeres ingresan a la academia en virtud de individuos, como ‘iguales’, sin que esto implique una separación simbólica ni material de la esfera doméstica.

Es alrededor del interesante vínculo entre individuo, género y academia que surge esta investigación. Parto de entender que en las sociedades modernas cada individuo no es sólo una representación particular de sí mismo/a, sino que es también la representación de un conjunto de fenómenos estructurales (Martuccelli, 2007, págs. 30,31), para acercarme a eso que las experiencias de profesores y profesoras, en su singularidad, pueden decirme tanto de ellos/as mismos/as como de la academia y de la sociedad en la que se hallan. Lo anterior, teniendo el trabajo y la familia como elementos protagónicos debido a que, por un lado, son instituciones

sociales que cumplen un papel en los procesos de individuación (Araujo y Martuccelli, 2010); y, por otro lado, representan una de las tensiones más significativas para el individuo en las sociedades modernas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, pág. 102). Me propongo llevar a cabo un análisis de los procesos de individuación de profesores y profesoras en la academia que tiene en cuenta que, como hace notar Joan Scott (1996), en esa constitución subjetiva e individual, los principios simbólicos y normativos de las relaciones sociales entre hombres y mujeres son centrales.

El artículo se posiciona en una visión crítica de la noción occidental de individuo que no sólo conlleva una sobre exigencia de sí mismo/a, sino que invisibiliza las condiciones estructurales que configuran las experiencias individuales. Enfocándome en el caso de la academia, me acerco a los procesos de individuación mediante el reconocimiento de situaciones comunes en las experiencias y trayectorias singulares (Martuccelli, 2010). Desarrollo, entonces, una sociología del individuo en aras de entender la existencia de biografías diferenciadas que se enfrentan a situaciones comunes, y, apoyándome en el enfoque de género, afirmo que esa individualidad resulta mediada por los roles estatutarios de hombres y mujeres: el género como una característica social que constituye un juego diferencial en el proyecto de configuración de sí mismo/a (Araujo y Martuccelli, 2010, pág. 84). Por tanto, me propongo visibilizar que profesores y profesoras experimentan ciertos desajustes entre las exigencias modernas de responsabilidad individual y las posiciones sociales que condicionan sus respuestas a estas.

Sirviéndome de la propuesta de Danilo Martuccelli, recorro a las *pruebas* y los *soportes* como operadores analíticos de esta sociología del individuo con enfoque de género. Las *pruebas* son el conjunto de “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Araujo y Martuccelli, 2010, pág. 83). La noción de prueba social apunta a develar la serie de obstáculos que cada individuo, en un contexto social e histórico particular, experimenta para su constitución como tal. Estos desafíos comunes, que se derivan de la estructura social, son significados individualmente, por lo que permiten articular los procesos sociales y las experiencias personales (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 84).

Con la *prueba* hago énfasis en las diferentes situaciones que enfrentan profesores y profesoras en sus trayectorias individuales en la academia y, simultáneamente, en sus procesos de constitución como individuos. Como mencioné, las fuerzas individualizantes de la sociedad

moderna toman una forma particular en la academia *managerial*, por lo que es necesario comprender los distintos niveles en que las *pruebas* operan junto a los vínculos que se tejen entre estos. Por lo tanto, las *pruebas* que presento aquí se relacionan tanto con su vida académica como con eso que pasa ‘por fuera’ de esta. Para la comprensión de la noción de *prueba* es importante tener en cuenta cuatro elementos que la integran y que contribuyen a su riqueza analítica. 1) La *prueba* implica una dimensión narrativa pues se recurre a la percepción particular desde la cual cada individuo entiende su vida y la “sucesión permanente de puestas a prueba” (Martuccelli, 2010, pág. 21). 2) En línea con la idea de que son significadas de manera individual, las *pruebas* suponen la concepción particular del actor. 3) Se vinculan con procesos de evaluación, implican la existencia de un sistema de selección con decisiones individuales y, como consecuencia, el éxito o fracaso por parte del individuo (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 86). 4) Las *pruebas* se relacionan con “un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos, en el marco de una sociedad” (Martuccelli, 2010, pág. 22), no atienden a cualquier tipo de experiencia problemática sino a aquellas que resultan del contexto social e histórico; y agregaría, para esta investigación, académico.

Por su parte, los *soportes* apuntan a aquellos elementos mediante los cuales el individuo se sostiene en la vida social, los cimientos sobre los cuales apoya su existencia y asume el peso de esta (Martuccelli, 2007, pág. 63). De nuevo, en línea con las presiones individualizantes de la sociedad, esta noción me ayuda a comprender qué es eso de lo que dispone cada individuo en sus procesos de fabricación. Estos pueden ser recursos de diversa índole; la atención se presta a la manera en que cada individuo les significa como tal en sus trayectorias particulares. En esta investigación, los *soportes* evidencian aquellas experiencias, vínculos o cualquier entramado social particular que ha resultado significativo para cada profesor y profesora tanto en la academia como en otros entornos sociales.

Así, el objetivo general de este artículo es analizar los procesos de *individuación* de profesores y profesoras universitarios a lo largo de su carrera académica. Esto, mediante tres objetivos específicos: a) indagar en las dinámicas y procesos que individualizan la carrera académica, b) identificar las pruebas que hombres y mujeres perciben para el desarrollo de su carrera académica y c) identificar los soportes que hombres y mujeres configuran para el desarrollo de su carrera académica. Para la investigación desarrollé una metodología mixta que integró herramientas cuantitativas y cualitativas con el propósito de contar con profundidad y alcance en el análisis. Centrada en una muestra compuesta por profesores y profesoras de diferentes

disciplinas de una universidad privada en Bogotá, se aplicó una encuesta para caracterizar la población de profesores y profesoras, así como sus trayectorias académicas y familiares. La encuesta se llevó a cabo de manera virtual y auto diligenciada, teniendo un total de 126 cuestionarios resueltos: 61 mujeres y 65 hombres. Seguido a esto, se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas con 6 hombres y 8 mujeres, profesores y profesoras de carrera<sup>2</sup> de distintas unidades académicas y escalafones docentes para ahondar en sus experiencias alrededor de la carrera y la familia. Por último, se hicieron dos grupos focales con personal administrativo y de gestión académica con el propósito de entender la visión que desde la institución se tiene sobre las trayectorias de profesores y profesoras con respecto a la conciliación de la academia y el hogar.

El artículo se divide en tres secciones. Primero, abordo la noción de responsabilidad individual en la academia analizando la flexibilidad como principio ordenador de sus tiempos, espacios y sujetos. Después me enfoco en las *pruebas* y los *soportes* que profesores y profesoras encuentran para la producción de sí mismos/as analizando trayectorias académicas, experiencias familiares y su interrelación. Por último, a modo de conclusión, planteo ciertas reflexiones alrededor de la producción estructural de profesores y profesoras en términos de la constitución del individuo en un entorno académico.

## **II. Las complejidades de la responsabilidad individual en la academia**

Las sociedades contemporáneas son sociedades con individuos altamente singularizados. La universidad puede reconocerse como una de las instituciones en donde el entendimiento del individuo libre, autónomo y responsable de sus propias decisiones está presente. De acuerdo con Danilo Martuccelli y François Dubet (1997), la experiencia escolar se fundamenta en el dominio de la propia vida como principio de socialización y formación de los individuos (Martuccelli y Dubet, 1997, pág. 403). La vida universitaria funciona a través de la autonomía y la responsabilidad individual: cada quien escoge qué quiere estudiar, cada quien se hace cargo de su malla curricular, cada quien se especializa según sus intereses, cada quien es evaluado individualmente, cada quien concursa para ocupar plazas, etc.

---

<sup>2</sup> La vinculación bajo la figura de ‘profesor/a de carrera’ tiene que ver con un contrato de dedicación y vinculación exclusiva con la institución de educación superior, que acarrea el cumplimiento de funciones académicas como docencia, investigación y administración.

El desarrollo de una carrera académica supone un trabajo sobre sí mismo/a en distintas vías: profesionalizarse cursando posgrados, acumular experiencia docente, llevar a cabo labores investigativas, publicar a título personal, entre otras. La carrera académica requiere –si no obliga a– ‘hacerse un nombre’; es un campo de lucha por el prestigio intelectual (Bourdieu, 1988). Esta idea se nutre de la lógica individualista y meritocrática que postula que cada quien es responsable de su rendimiento y su trayectoria, ‘hacerse un nombre’ tiene que ver con la labor de construirse individualmente. La vida académica en la actualidad se compone de dinámicas de control, medición y evaluación constante; todas relacionadas con una suerte de disciplinamiento para el mundo académico (Brunner, 2017, págs. 198-201). Por lo tanto, con las particularidades propias de cada contexto, se puede afirmar que las universidades modernas impactan de manera significativa en el plano individual y subjetivo.

Al hablar con profesores y profesoras, es frecuente que reconozcan que han tenido que esforzarse y trabajar sobre sí mismos/as para la consecución de su carrera tanto en sus experiencias formativas como en lo propiamente laboral. Es decir, existe una constante labor de producción del sujeto en la que se le demanda una cantidad considerable de recursos – temporales, relacionales, emocionales, por ejemplo– y que, a su vez, está mediada por los ideales que orientan, en este caso, el trabajo académico y una experiencia social que limita las condiciones de posibilidad (Araujo y Martuccelli, 2010, pág. 88). Así, se reconoce que “para el progreso, el avance de la carrera, sí hay que hacer muchos sacrificios en términos personales” (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021). La noción de ‘sacrificio personal’ en aras de los resultados académicos es una constante en las experiencias individuales. Esto, un poco como resultado de las exigencias mismas del contexto: “uno está en la universidad como está en una fábrica, son los mismos valores, productividad, eficiencia, innovación” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

Es indispensable destacar que el sacrificio personal se piensa con respecto a la vida familiar y a la integridad personal, no tanto sobre la vida académica. Es decir, los sacrificios que han asumido profesores y profesoras tienen que ver con priorizar las obligaciones propiamente académicas por sobre sus responsabilidades con la familia/el hogar y consigo mismos/as, especialmente con respecto a tiempo personal y el autocuidado. En uno de los grupos focales hechos con personal administrativo, una directora de programa afirmó que para los profesores y profesoras que trabajan con ella “sí ha sido un gran reto poder responder simultáneamente en todas las funciones de la vida docente y académica de manera completa sin tener que sacrificar

otros espacios de la vida personal porque la agenda se extiende mucho” (Directora de programa, grupo focal 08 de agosto de 2021). A propósito de ese esfuerzo de distribución para rendir en diferentes funciones y espacios, un profesor describió su comportamiento como el *triage*, un método de selección empleado generalmente en el campo médico para evaluar las prioridades de atención a pacientes:

“Podríamos decir que intento hacer una especie de triage, y en ese triage es que funciono. Eso lleva a que, normalmente, la Universidad haya demandado muchísimo tiempo de mí, por los diferentes roles en los que estoy: ser editor de la revista, ser profesor, ser investigador... dado que lo que hago es mi vocación y mis estudiantes son un centro fundamental, estoy disponible para ellos y eso implica mucho tiempo. Les doy mi celular a los estudiantes... eso te imaginarás qué puede llegar a generar. Me piden que dirija trabajos de pregrado, doctorado y eso marca una buena demanda de tiempo. Creo yo que muy buena parte de mi tiempo está centrado alrededor de la vida laboral y eso marca restricciones de tiempo en lo personal” (Profesor, 43 años, entrevista 16 de junio de 2021).

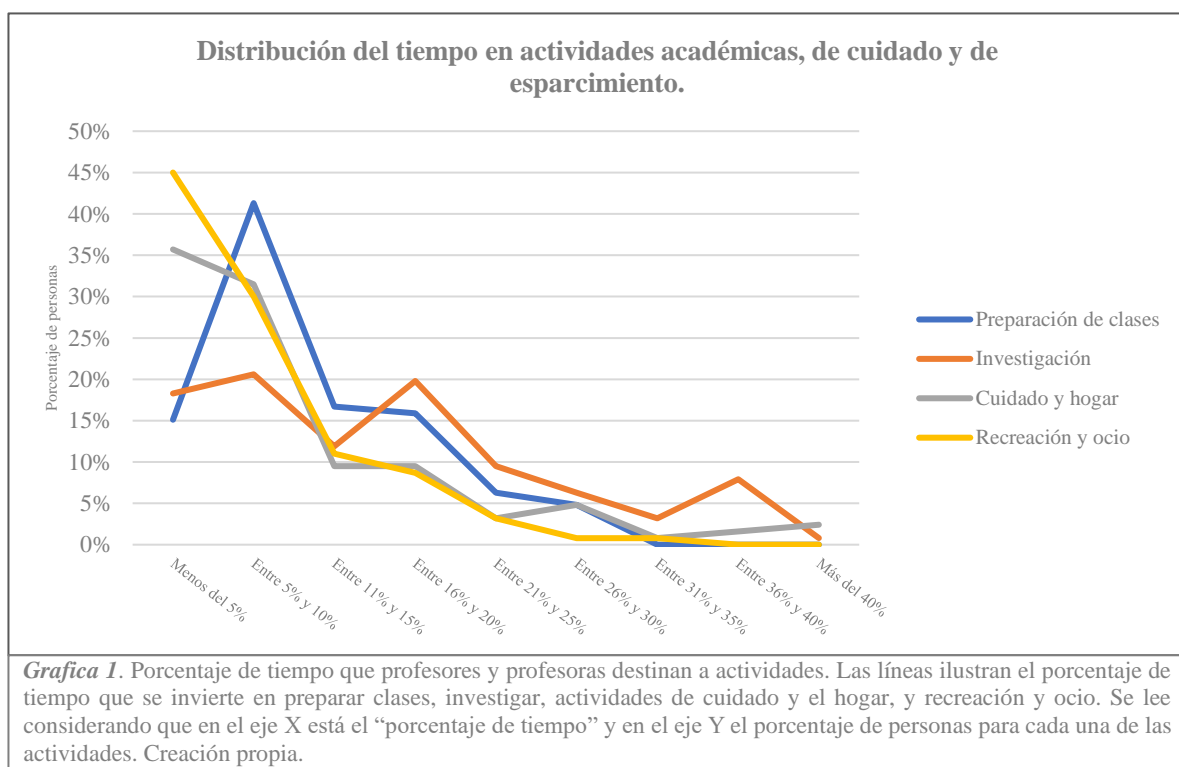
Para el caso de los profesores y profesoras que hicieron parte de esta investigación, las normas de la universidad estipulan como sus funciones la docencia, la investigación, la proyección social y la labor administrativa. Esta clasificación coincide con las de otras universidades a nivel nacional e internacional, cosa que reitera la homogeneización de las prácticas académicas con lógicas *manageriales*: los cambios sustantivos en la división del trabajo académico son transversales porque es a través de esas funciones en específico que se puede competir y evaluar individual e institucionalmente (Ibarra, 2003, pág. 1060). Ahora bien, la clasificación de funciones es relevante para la noción de ‘sacrificio personal’ debido a que, por la diversidad de tareas y obligaciones, trae consigo la administración del tiempo como condición fundamental para poder responder a todo; cosa que, a su vez, lleva a la necesidad de trabajar sobre sí mismo/a para acoplarse a esas exigencias<sup>3</sup>.

En la encuesta aplicada a profesores y profesoras se indagó sobre la administración de sus tiempos entre actividades académicas, de cuidado en el hogar y de esparcimiento u ocio. Los datos que arrojó el análisis permitieron ver que el tiempo que destinan para su vida familiar y/o privada es siempre menor que el que le dedican a la academia. La *Gráfica 1* ilustra las respuestas a la pregunta sobre qué porcentaje de su tiempo ocupan en preparar clases, hacer investigación, oficios de cuidado y del hogar, y actividades de recreación y ocio. Llama la atención que en el

---

<sup>3</sup> Las complejidades de la distribución de tareas y responsabilidades en la academia se exacerbaban con ciertas particularidades a raíz de la pandemia y el aislamiento social. En este artículo no me acerco a la serie de reconfiguraciones que el Covid-19 implicó, pero un análisis sobre esto fue desarrollado en Parra, Céspedes y Pedraza (2022).

porcentaje de tiempo más bajo (menos del 5%) las líneas de Cuidado y hogar (gris) y Recreación y ocio (amarilla) tienen su punto más alto, en tanto afirma que son estas dos actividades a las que menos tiempo están destinando profesores y profesoras. En todas las actividades la línea disminuye a medida que se asciende en el porcentaje de tiempo, sin embargo, es necesario resaltar que en los porcentajes de tiempo que superan el 15% la Investigación (naranja) y la Preparación de clases (azul) son claramente mayores que las otras dos actividades. En ese sentido, se encuentra que hay una mayor dedicación de tiempo a las actividades propiamente académicas; dato que coincide con lo que describen los fragmentos de entrevistas anteriormente citadas.



Para entender las particularidades de la distribución del tiempo es útil comprender que, en el trabajo académico, la flexibilidad es una característica de la dinámica laboral: “el trabajo universitario comparado con otros trabajos es un trabajo bastante libre en el sentido de que uno puede manejar buena parte de su tiempo” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021). A diferencia de espacios y profesiones en donde se trabaja por jornada, estos profesores y profesoras se rigen por un esquema de ‘plan de trabajo’ en el que no se tiene que cumplir un horario estricto sino responder por las tareas y funciones que se les delegan. Esto es entendido como algo positivo puesto que es un trabajo ‘más libre’. Sin embargo, esa libertad individual

intensifica la responsabilidad y autorregulación. El trabajo académico requiere de una administración rigurosa del tiempo por la multiplicidad de funciones y la aceleración de los procesos (Mountz et al., 2015). En ausencia de un horario con tareas y tiempos estipulados, es la autonomía individual y la capacidad de gestionarse a sí mismo/a la que determina cómo y cuándo se trabaja.

Lo anterior da luces sobre el acentuado carácter individualizante de la carrera académica, pero también sobre ciertas tensiones para quienes se desarrollan en este ámbito. La maleabilidad de los tiempos y espacios del trabajo académico requiere que profesores y profesoras puedan darle forma y evitar llegar a un punto de crisis; funciona gracias a individuos que se sostienen a sí mismos/as desde el interior (Martuccelli, 2007, pág. 66). La flexibilidad de la academia se vive como una *paradoja*:

“Uno está en la universidad también porque uno tiene más libertad en el uso del tiempo, estando en la universidad. Uno puede quedarse trabajando en la casa a veces, puede dejar de hacer cosas y trabajar el fin de semana, trabajar a la hora que uno quiera, trabajar de noche si quiere, levantarse tarde si quiere, bueno... Que no lo tiene la gente que trabaja en una oficina. Pero al mismo tiempo pues eso es un arma de doble filo porque a veces dice uno: sería mejor trabajar de 8 a 5, salir a las 5 y no más. A veces hay periodos del año en donde uno está reventado sacando las cosas en una, dos semanas y no puede uno disponer de un fin de semana o de una noche, cosas así” (Profesor, 55 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

Lo que relata este profesor pone de manifiesto que la flexibilidad tiene consecuencias en varios niveles. Primero, en cuanto al significado que le otorgan pues representa simultáneamente libertades y restricciones: pueden disponer de sus tiempos académicos tanto como sus tiempos académicos disponen de ellos/as.; existe un desequilibrio estructural de dominios temporales que los/as confronta (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 170). La flexibilidad es una potencial lógica de individuación porque obliga a profesores y profesoras a estar en una permanente elección de sus cursos de acción, específicamente de su administración del tiempo, para rendir en lo laboral pero también en otros espacios, al igual que para configurarse como individuos responsables de sí mismos/as.

Segundo, en relación con la manera en que esto repercute en su individualidad, podría afirmarse que la flexibilidad no sólo atiende a las jornadas y espacios laborales sino a una particular actitud por y para la academia. Una profesora expresó que ella era

“de las que puede estar contestando el WhatsApp a las 6 de la mañana y a las 11 de la noche. Tengo el no dañado. Si a mí me llaman de la dirección académica digo que sí, si me llaman de internacionalización digo que sí, si me llaman de cancillería digo que sí... cualquier cosa de

cualquier lado digo que sí. Me cuesta muchísimo poner límites” (Profesora, 36 años, entrevista 08 de junio de 2021).

Profesores y profesoras se entienden a sí mismos/as como personas que “corren mucho”, que se “ponen la camiseta” o que “tienen dañado el no”. La flexibilidad con la que funciona el trabajo académico conlleva la flexibilidad de sus sujetos. Es, si se quiere, una *disposición* en el sentido bourdieano del término: la característica relacional de una posición –la de ser académico/a– en un estilo de vida con prácticas distintivas (Bourdieu, 1997, pág. 20). La flexibilidad como principio de funcionamiento de la academia pasa a ser interiorizada como principio de configuración subjetiva, se integra por y para ser un individuo propio de este contexto.

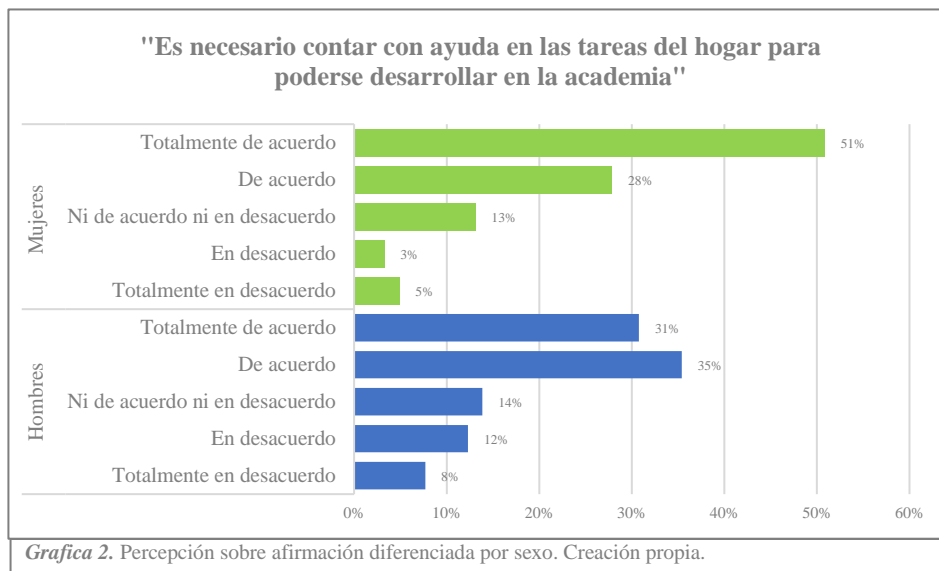
Un tercer nivel atiende a la sensación de “estar reventado” que también menciona el profesor y que tienen que ver con la *desmesura laboral* como percepción generalizada de transgresión a los límites propios (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 12). En la academia, el agotamiento o *burnout* derivado de los altos niveles de autoexigencia es un hecho: la evaluación constante, los horarios extendidos y la variedad de funciones –entre otras cosas– llevan a que profesores y profesoras se sobrecarguen<sup>4</sup>. Se puede notar que el modelo disciplinario de gestión individual acarrea una *enfermedad de la responsabilidad* en la que la insuficiencia es el sentimiento característico (Ehrenberg, 2000, pág. 12). El ‘estar reventado’ hace parte de la dinámica misma del trabajo académico, un profesor reconocía: “eso [el agotamiento] es normal en mí... pues, normal en el sentido de, obviamente no es normal, sino que es usual porque todos los semestres me pasa, siempre es un agotamiento absoluto” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

El que las responsabilidades académicas rebasen los tiempos y espacios estipulados, provoca que profesores y profesoras tengan que esforzarse para lograr regular tanto sus tiempos y espacios como a sí mismos/as. En este proceso, terminan ‘quemándose’ pues ese orden que no les ofrece el exterior deben construirlo y gestionarlo individualmente recurriendo a sus *resortes internos*: sus capacidades y competencias como individuos (Ehrenberg, 2000, pág. 16). Hombres y mujeres manifiestan esa sensación de desborde, pero la manera en que van a construirla y significarla es diferente por sus vínculos simbólicos y materiales con el hogar. En la encuesta aplicada, se pidió a las personas que indicaran qué tan de acuerdo estaban con una serie de afirmaciones a propósito de la relación entre la vida académica y la vida familiar. La

---

<sup>4</sup> Para más información, ver: Moriana y Herruzo (2004), Rojas y Grisales (2011) o Tito et al. (2022).

Gráfica 2 enseña la percepción sobre la necesidad de apoyo en las tareas del hogar. En general, la mayoría de hombres y mujeres están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la necesidad de contar con ayuda en las tareas del hogar para desarrollarse en la academia. Ahora bien, el 51% de las profesoras que está totalmente de acuerdo frente al 31% de los profesores puede vislumbrar particularidades de las relaciones de género, especialmente si se considera que son las mujeres quienes tienden a hacerse cargo de las tareas domésticas.



De acuerdo con Sylvia Mesa (2019), en la carrera académica las responsabilidades del hogar y de cuidado son una preocupación para las mujeres porque son ellas quienes las realizan, mientras que los hombres las perciben con mayor tranquilidad pues no suelen asumirlas (Mesa, 2019, pág. 28). Esto hace sentido para interpretar la gráfica pues no deja de ser sugerente que un 20% de los hombres esté en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación. Mientras hablábamos sobre qué priorizaba en sus tiempos, un profesor dijo: “creo que por tanta responsabilidad que tengo en el trabajo, yo no puedo priorizar el cuidado de las niñas [sus hijas]. Lo que intento es que en cada espacio que puedo contribuir al hogar, lo hago” (Profesor, 43 años, entrevista 16 de junio de 2021). Para él, las labores de cuidado en el hogar pasan a un segundo plano de importancia porque el trabajo le implica un alto nivel de responsabilidad, pero, también, porque su manera de leerlas no es desde la ‘obligación’, sino desde la ‘ayuda’; él *contribuye cuando puede*.

El vínculo con lo doméstico resulta crucial para resaltar que la noción de individuo incorporó en sus principios una presunta igualdad entre hombres y mujeres que terminó por invisibilizar la manera diferenciada en que unos y otras se construyen a sí mismos/as en relación con la

manera en que son entendidos y entendidas socialmente. La idea moderna de individuo se erigió dejando de lado que la esfera privada influye en esa posibilidad de hacerse cargo de sí mismo/a en la esfera pública y que, además, eso que ocurre en lo privado no es igual para hombres y mujeres: el individuo propietario de su persona se concibe de forma abstracta, prescindiendo de sus relaciones y responsabilidades familiares (Pateman, 1996, pág. 6). Así, en los relatos de profesores y profesoras se puede notar que el desarrollo de la carrera académica está entrelazado con la manera en que se desenvuelve la vida privada y/o familiar. Luego, y aquí es donde el hecho de que la academia opere con lógicas meritocráticas e individualistas se vuelve problemático, ese desarrollo está profundamente marcado por diferencias de género que, al no ser tenidas en cuenta, pueden fomentar condiciones de desigualdad.

Una profesora, a propósito de sus rutinas diarias, comentó:

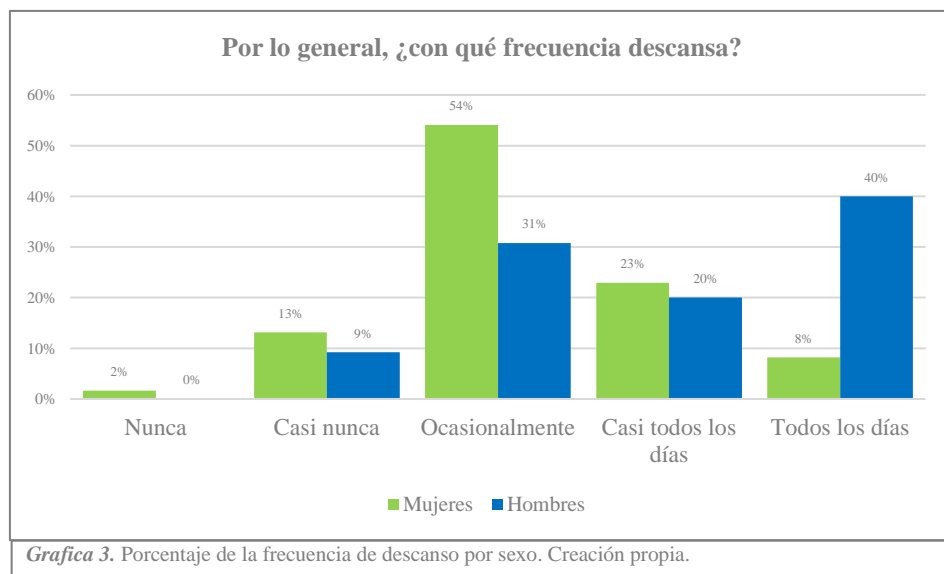
“no hay un momento en el que ya, se cierre. Yo siempre he hablado de la tercera jornada, por la mañana, por la tarde y después de que llegaba la niña, estaba con ella, la acompañaba y ya que la dormía, entonces ya en la noche a seguir dándole” (Profesora, 43 años, entrevista 12 de agosto de 2021).

En este fragmento la forma en que son leídas las obligaciones familiares dista de lo que contaba el profesor mencionado previamente, para ella no es una ‘ayuda’ cuando se puede, sino que es algo principal: sus jornadas y actividades académicas las retoma tras haber estado con su hija. Adicionalmente, deja ver una situación compleja en términos de la administración del tiempo y es lo que ella señala como ‘tercera jornada’ pues en vista de que las responsabilidades con la familia no se descargan en alguien más, las mujeres extienden sus horarios de trabajo. Esto no es una situación específica de la academia, en Colombia la pobreza de tiempo relacionada con los cuidados es un hecho: 54% de mujeres que participan en el mercado laboral dispone de menos tiempo para realizar sus actividades que el necesario para satisfacerlas, frente al 32% de hombres (DANE, 2020, pág. 38). Sin embargo, es algo que en la carrera académica toma una forma particular por la mencionada flexibilidad característica de sus tiempos, espacios y sujetos.

Que profesores y profesoras deban gestionar y administrar constantemente su tiempo es problemático en sí por el esfuerzo que les requiere, como mencioné anteriormente, esto implica una acentuación del proceso de producción de sí mismos/as. Sin embargo, el que los significados sobre lo masculino y lo femenino configuren cargas diferenciadas con respecto al reparto de tareas en el hogar, termina por intensificar esa labor de producción de sí mismas para las mujeres en tanto asumen y ejecutan responsabilidades adicionales a las académicas. En ese

sentido, puede reconocerse que los procesos de individuación en la academia son dispares, esto es, que la fabricación estructural de individuos (Araujo y Martuccelli, 2010) está mediada por las relaciones de género que priman en el contexto específico. El ‘hacerse cargo de sí mismo/a’ está diferenciado por sexo pues, como he dicho, para las mujeres el gestionarse a sí mismas está necesariamente conectado con gestionar lo doméstico y los cuidados.

Respecto a lo anterior, es fundamental mencionar que la idea del ‘descanso’ también tiene matices de género. La *Gráfica 3* presenta información sobre la frecuencia en que profesores y profesoras descansan, desagregada por sexo:



La frecuencia de descanso presenta variaciones por sexo: el 40% de los hombres afirmaron descansar todos los días, frente a un 8% de mujeres en esta misma frecuencia. Mientras un 80% de los hombres descansan todos los días o casi todos los días, la mayoría de las mujeres está en las frecuencias más bajas: cerca del 70% descansa ocasionalmente, casi nunca o nunca. Ahora, no se puede dejar de subrayar que un 2% de mujeres diga que nunca descansa; si bien es un porcentaje bajo, es una afirmación que da luces sobre la carencia de tiempo de las mujeres ya no sólo para actividades de recreación y ocio (*Gráfica 1*) sino para una actividad básica de recuperación y cuidado personal. En todo esto, el modo en que profesores y profesoras entienden su relación con la familia sigue siendo fundamental. Un profesor reconocía:

“yo trato de tener lo que llaman tiempo de calidad, de jugar con ellas [sus hijas], no lo logro todos los días no solo por el tiempo sino por la energía... no doy más. Como prepararles la comida, ver pelis y ya, a dormir. Pero por lo menos ese momentico. Ya como sentarse con los muñecos a jugar... juepuchica, yo creo que si lo logro dos veces a la semana es mucho. Y de

verdad, no por pereza sino porque estoy muy agotado por el trabajo, muy cansado” (Profesor, 44 años, 22 de febrero de 2021).

Se reafirma que existen diferencias entre hombres y mujeres para entender la ‘obligatoriedad’ de sus responsabilidades domésticas y de cuidado. En el caso específico de este profesor, hay un interés por estar presente en las actividades de sus hijas en casa, pero él mismo señala la dificultad de hacerlo constantemente por el agotamiento que le implica el trabajo. De acuerdo con Beck y Beck-Gernsheim (2003), para entender las experiencias individuales es importante considerar “cómo el trabajo privado y la división de tareas están íntimamente ligados con la autoimagen y los proyectos de vida de hombres y mujeres” (pág. 103). La ya mencionada priorización del trabajo por parte de los hombres trae consigo que el tiempo y los esfuerzos que dedican al hogar sean menores a los que dedican al trabajo. En contraste, para las mujeres parece no haber una priorización sino, más bien, una cierta ‘suma’ de las obligaciones.

En los relatos de profesores se puede percibir la idea de los hombres como sujetos públicos y proveedores, así como en los de las mujeres se distingue el vínculo simbólico y material con lo doméstico y las labores de cuidado. Estas diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres con respecto al trabajo y al hogar tienen que ver con el modo en que el orden simbólico que caracteriza la oposición masculino-femenino pasa a internalizarse y reproducirse en las prácticas individuales (Serret, 2011, pág. 84). Así, se evidencia que, incluso cuando las mujeres hacen parte de los espacios públicos y se desarrollan como sujetos proveedores, su relación con lo doméstico y las labores de cuidado no deja de operar. Existe una constante referencia a las construcciones que el género como referente de significación reifica como cosas ‘de hombres’ y ‘de mujeres’.

La experiencia individual de las mujeres “niega y afirma la conexión entre ambas esferas. La separación de lo privado y lo público es tanto una parte de las vidas reales como una mistificación ideológica de la realidad liberal” (Pateman, 1996, pág. 17). A la luz de los procesos de individuación, esta particular relación entre el mundo académico y la esfera doméstica es clave para entender el trabajo de producción de sí mismo/a porque, aunque la lógica meritocrática posicione la idea de que todas las personas están en las mismas condiciones, garantías y posibilidades para desarrollar sus carreras; las labores domésticas y de cuidado marcan diferencias sobre cómo dirigirse y administrarse individualmente.

Es necesario resaltar dos cosas que hasta ahora quedan manifiestas. Por un lado, que asumir que la vida académica es independiente de la vida ‘privada’ es caer en un error. Hombres y

mujeres hacen referencias constantes a sucesos y relaciones familiares o del hogar para explicar y entender su desarrollo profesional en la academia y viceversa. Por el otro, que las experiencias individuales de hombres y mujeres están mediadas por una presión estructural de producirse a sí mismo/a que, a su vez, está constituida por unas cargas de género particulares que ‘presionan’ diferente a unos y otras. La carrera académica y los procesos de individuación están determinados por las *configuraciones del sujeto* que orientan y legitiman sus acciones (Araujo, 2009): el orden de género crea ciertas tensiones entre el ideal de autorrealización y la experiencia.

Ahora bien, estas formas específicas y diferenciadas de asumir las responsabilidades en el hogar son importantes para entender la idea de ‘estar reventado/a’ en la academia. Al hablar sobre cómo percibía la distribución de cargas con respecto a sus pares, una profesora mencionó:

“siento que en términos de la carga que nos demanda la universidad pues todos tenemos lo mismo. Pero a veces, digamos, creo que yo tengo más en relación con los otros no porque la universidad lo ponga sino porque yo no puedo descargar de esas cosas [lo doméstico] con nadie” (Profesora, 43 años, entrevista 12 de agosto de 2021).

En lo que cuenta esta profesora se reconoce una intención por descargar de responsabilidad a la universidad con respecto a su experiencia en la medida que la ‘sobrecarga’ que ella enfrenta, en principio, es más una cuestión individual que institucional. Esto tiene que ver con la *ceguera de género* (Thun, 2020) con la que funcionan las universidades, que no considera aspectos específicos pero significativos de las mujeres, pero también con la idea de tener que asumir toda responsabilidad como algo meramente individual. La singularización de la sobrecarga es una de las consecuencias que el ideal moderno de igualdad implica para las experiencias individuales.

El entendimiento de la noción de responsabilidad individual configura unas relaciones de género particulares en la academia. Para muchos profesores –hombres–, la flexibilidad repercute en tener que ‘alargar’ sus jornadas de trabajo para llevar a cabo sus actividades y tareas propiamente académicas: “la noción de fin de semana no es muy cercana para mí... de descansar, de terminar la jornada laboral, definitivamente no (...) Mi priorización es en buena parte alrededor del trabajo” (Profesor, 43 años, 16 de junio de 2021). Los hombres se sobrecargan para hacerse responsables de sí mismos, extienden sus horarios y se desgastan física y mentalmente con el fin de responder a su vida laboral. En lo que respecta a las mujeres, la sobrecarga es resultado de una ‘doble’ presión: tanto de su vida laboral como de la vida familiar. Luego, eso que es un elemento estructural –la distribución desigual de

responsabilidades domésticas y de cuidado—, termina asumiéndose como resultado de una preferencia individual: “yo siempre lo sentí como... bueno, es mi carga, es mi responsabilidad. Yo quise tener hijos, es mi problema. La universidad no tiene por qué hacerse cargo de esta situación” (Profesora, 39 años, entrevista 02 de octubre de 2020). Existe la impresión de que la sobrecarga es resultado de decisiones individuales y, como tal, lo debe gestionar cada individuo; sin embargo, esto resulta problemático en tanto la manera en que se ‘sobrecargan’ unos y otras no está funcionando en términos de igualdad. Vuelven a aparecer, entonces, los dilemas de una noción de individuo propietario de sí mismo/a que no considera que las mujeres no sólo se hacen cargo de ellas sino de otros/as.

Adicionalmente, esa sensación de desborde que referencí anteriormente va a implicar unas consecuencias particulares en términos de salud mental. Una profesora afirmó que en el momento en que tuvo que hacerse cargo del cuidado de sus padres por una enfermedad, la dificultad para compatibilizar exigencias y responder simultáneamente repercutió en su autopercepción:

“yo empecé a sentir que no podía, a dudar de mi capacidad. Yo decía... me volví bruta, me volví inepta en estos años, ¿por qué no puedo hacer esto? Fui muy dura conmigo, yo no tenía derecho a estar mal” (Profesora, 46 años, 06 de noviembre de 2020).

La problemática derivada de la flexibilidad académica, que profundiza las complejidades de los procesos de individuación y producción del yo, es también una problemática de género porque hace que hombres y mujeres se enfrenten a la prueba común de sostenerse a sí mismos/as mientras las condiciones simbólicas y materiales de las que parten son significativamente distintas. Retomando la idea de que la individuación “apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad” (Martuccelli y Dubet, 1997, pág. 75), la primacía de la responsabilidad individual que integra las lógicas y dinámicas de la academia tiene unos sesgos de género que llevan a que la ‘capacidad’ de administrarse a sí mismo/a esté mediada por la manera en que hombres y mujeres se entienden en la sociedad moderna. Lo que ocurre en la academia deja ver que el mérito y sus recompensas no pueden deshacerse del peso de la imposición de las herencias sociales (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 59). Ser responsable de sí mismo/a en la vida académica requiere una gran cantidad de esfuerzos de autorregulación para hombres y mujeres. Sin embargo, como dejan ver los relatos y algunas cifras, esa autorregulación se comportará de formas específicas para quienes deciden —por presión estructural o ‘preferencia individual’— asumir responsabilidades en lo doméstico y familiar.

Hasta aquí, me he enfocado en mostrar las vicisitudes de la responsabilidad individual en las experiencias de profesores y profesoras. La información presentada da luz sobre la dimensión existencial de esta obligación de hacerse cargo de sus responsabilidades, espacios y tiempos tanto en la vida académica como en la vida familiar. Permite entender, en ese sentido, que la responsabilidad individual es una *prueba* en sí misma en tanto involucra “el trabajo singular que cada individuo efectúa para fabricarse como sujeto” (Martuccelli, 2010, pág. 22). La flexibilidad, la gestión del tiempo y la sensación de desborde –el ‘estar reventado/a’ o ‘tener dañado el no’– presentes en las narraciones de profesores y profesoras dan cuenta de la diversidad de situaciones en las que la academia los pone a prueba para producirse como individuos en este contexto. En los apartados que siguen detallo las pruebas específicas que enfrentan, pero considero importante mencionar que la, si se quiere, ‘gran prueba’ en que las demás se enmarcan tienen que ver con la responsabilidad de trabajarse, de hacerse cargo de sus responsabilidades y de asumir las consecuencias de sus decisiones. La responsabilidad individual, característica del quehacer académico, es una *prueba* de en los procesos de individuación de profesores y profesoras.

### **III. Lo académico y lo familiar: una relación complicada**

La referencia a la dificultad de hacerse una carrera académica en simultáneo con una vida familiar fue un elemento constante en las experiencias de profesores y profesoras. El sacrificio personal apunta, justamente, a esa serie de decisiones que se deben tomar para poder ‘cumplir’ en ambas esferas. Con las particularidades correspondientes en términos de género, hombres y mujeres viven la interrelación entre lo académico y lo familiar de una forma, por poco, complicada. Teniendo esto como punto de partida, surge la necesidad de visibilizar cuáles son esas *pruebas* y *soportes* específicos que hacen parte de las trayectorias académicas, por un lado, y de las trayectorias familiares, por otro. En lo que sigue, me centro en entender las experiencias de profesores y profesoras en torno a cuatro ejes: el doctorado, el ascenso; la estructura familiar y las redes de apoyo y cuidado.

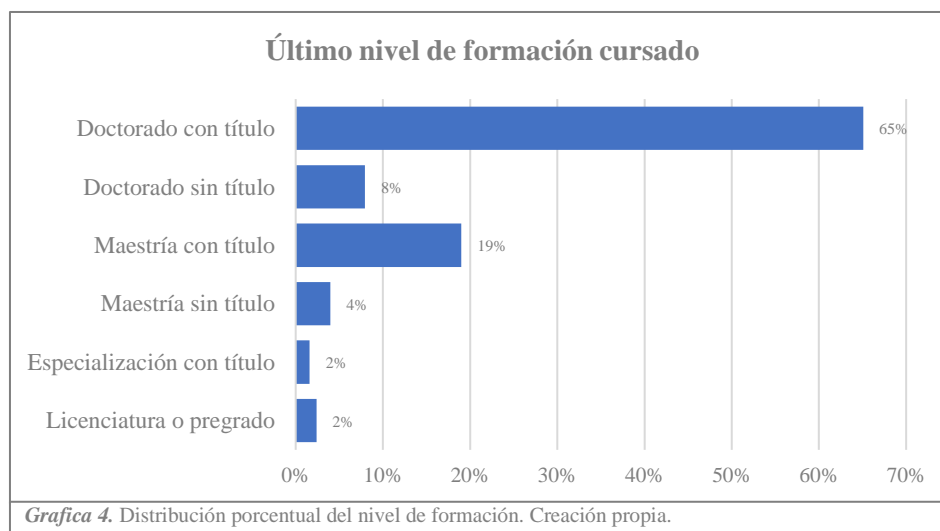
#### **Trayectorias académicas**

En las sociedades contemporáneas, el trabajo es cada vez menos fuente de identidad colectiva y cada vez más fuente de singularización. Desde finales del siglo XX, la función integradora y cohesionadora que cumplía la dinámica laboral (Castel, 1997) se vio trastocada por el cambio

paradigmático que provocó el entendimiento del individuo como centro de la vida social. El individuo comprende y significa su identidad laboral alrededor de la serie de decisiones, opciones y cursos de acción que individualmente ha asumido. Siguiendo a Araujo y Martuccelli (2012), en la actualidad la principal característica es que el sentido del trabajo es *autorreferido*. En el campo académico esto adquiere una forma particular debido a los requerimientos propios de ‘hacer una carrera’: para trabajar en una universidad, los individuos deben haberse formado, en la mayoría de los casos, como mínimo a nivel de doctorado; así como también acumular experiencia docente e investigativa para ascender en el escalafón. La carrera académica es, por definición, un asunto de trabajo individual y de producción de sí mismo/a.

### El doctorado como hito académico y prueba individual

En el marco de la universidad moderna regida por la competencia, la productividad y la excelencia, el contar con personal ‘altamente calificado’ es una obligación para las instituciones. Por consiguiente, la consecución de experiencias formativas es una condición *sine qua non* para la carrera académica. Es un hecho que este campo se rige por cierto *capital simbólico* consagrado en grados y títulos como acumuladores de prestigio y garantes de la posibilidad de hallar un lugar en este (Bourdieu, 1988, pág. 149). La *Gráfica 4* presenta datos sobre el nivel de formación de las personas encuestadas para esta investigación y permite acercarse a esa tendencia a la profesionalización para el ejercicio académico.



El 65% de las personas son doctores/as con título y el 8% se encuentran en el mismo nivel formativo, pero sin título aún. Si se acumulan los porcentajes de especialización, maestría y doctorado, se encuentra que el 98% de profesores y profesoras han cursado algún nivel de

posgrado. El posgrado, especialmente el doctorado, no sólo es un requisito formal de ingreso al campo, es, también, un hito de la carrera académica por lo significativo que resulta para las experiencias de profesores y profesoras. Cursar un doctorado opera como una *prueba* tanto por su carácter evaluativo –se deben aprobar una serie de requerimientos para conseguir el título– como por el trabajo sobre sí mismo/a que representa.

Podría decirse que la prueba propiamente académica, la evaluación, se vive de manera menos ‘retadora’ que la *prueba* en el sentido de un desafío estructural que se afronta y significa de acuerdo a la experiencia individual (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 84). Es decir, el cursar un doctorado representa menos un esfuerzo en términos ‘intelectuales’, que un esfuerzo en términos ‘existenciales’ para el individuo. Esto, debido a la serie de cambios y adaptaciones que se derivan de la experiencia formativa. Una profesora que cursó su doctorado fuera del país reconocía:

“para mí el desafío académico, y no lo digo con soberbia, siempre he sido muy juiciosa entonces el desafío académico no significaba la gran cosa. Para mí el verdadero desafío era el económico y el emocional de las condiciones de vida” (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021).

Es importante señalar que, en línea con ese capital simbólico que representa un posgrado en el mundo académico, el requisito de cursar un doctorado está acompañado por la idea de que hacerlo en otro país tiene más ‘valor’; la movilidad geográfica en la academia es un pilar constitutivo de las prácticas formativas, investigativas y de docencia (De Filippo, Sanz y Gómez, 2009). Para la muestra de profesores y profesoras que se encuestó, el 33% de las mujeres y el 34% de los hombres afirmaron haber sido parte de algún programa de movilidad<sup>5</sup>; para ambos sexos el 95% lo hizo en otro país. Esta es una peculiaridad del campo académico que ayuda a pensar en cómo cada individuo debe trabajarse a sí mismo/a para permanecer allí: a la exigencia de cursar un doctorado se aúna que las condiciones en que este se lleva a cabo suelen trastocar las condiciones de vida, como afirma la profesora.

En este fragmento además se identifican dos elementos para entender el doctorado en relación con la *prueba social*: lo económico y lo emocional. El doctorado como norma ‘implícita’ del campo académico representa ciertos esfuerzos económicos para solventar los costos de la matrícula, por ejemplo, pero también para la manutención de la persona que, en la mayoría de

---

<sup>5</sup> La pregunta del cuestionario apuntaba a movilidad académica de cualquier tipo, no sólo para formación en posgrado. En ese sentido, las cifras pueden no reflejar a cabalidad la cantidad de personas que cursaron sus posgrados en el extranjero. Sin embargo, la mayoría de los profesores y profesoras entrevistados hicieron posgrados en otro país, esto podría ayudar a balancear el vacío cuantitativo.

los casos, se da en un contexto internacional. A esa flexibilidad de tiempos y espacios que se abordó en el primer apartado se le suma, entonces, que la gestión de los espacios académico y doméstico se extiende más allá de las fronteras nacionales. Luego, se encuentra que, por la complejidad que representa lo económico en esta experiencia, la figura de las becas puede entenderse como un *sopORTE*: eso que le ayuda al individuo a ser tenido desde el exterior (Martuccelli, 2007, pág. 52).

Profesores y profesoras reconocen que, por haber contado con ellas o por lo difícil que fue no tenerlas, el apoyo económico es crucial para cursar un doctorado: “yo pienso que un doctorado en una buena universidad, yo por mis propios medios, no lo habría podido sacar. La beca en el extranjero sonaba bien porque sin ella no se podía” (Profesora, 43 años, entrevista 12 de agosto de 2021). Se encuentra que el reconocimiento de la *beca* como soporte hace que el doctorado en el exterior algo más llamativo, pues profesores y profesoras aseguraron que en Colombia no existían –ni existen– convocatorias como las que encontraron en otros países como México, Brasil, Estados Unidos, España o Francia. Las experiencias de quienes cursaron sus doctorados sin becas se narraban de formas significativamente distintas y acentuaban esos problemas de ‘sostenerse’ individualmente:

“yo me fui, renuncié a mi trabajo aquí, no me fui con beca ni nada, me fui a estudiar por allá y fue muy duro para mí estudiar sin beca, tuve que trabajar cuidando niños, ancianos y demás... yo no tenía recursos, vivía con lo justo” (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021).

Ahora bien, retomando la priorización y/o problematización del vínculo con la familia y el hogar, es importante señalar que hay unas particularidades en términos de género. Durante las entrevistas, a la pregunta sobre qué obstáculos habían enfrentado para hacer una carrera académica, los hombres solían encontrar la financiación u obtención de recursos como la prueba principal:

“los principales obstáculos han tenido que ver con la necesidad de contar con un alto nivel de recursos para poder formarse (...) busqué un doctorado afuera, en Europa por la tradición intelectual, estudié francés, lo que implicó un endeudamiento con el Icetex, luego me fui a estudiar a Francia y eso implicó una deuda inmensa que todavía tengo” (Profesor, 43 años, entrevista 16 de junio de 2021).

“los años de ir al doctorado siempre fueron de privación (...) fue endeudarse, volver endeudado y siempre estar trabajando para pagar las deudas... yo diría que los obstáculos fueron más en la parte como económica” (Profesor, 55 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

Por su parte, las mujeres enfatizaron en el reto que significó el doctorado para sus relaciones familiares:

“yo hacía rato tenía ganas de hacer un posgrado, que tenía la opción de irme para Salamanca y entonces... me voy. Y esa fue la primera vez que rompimos y cuando volví él ya tenía otra novia. Hubo un acuerdo de estar juntos, pero yo creo que en el camino él se sintió muy inseguro de la situación” (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021).

“No podíamos estar toda la semana juntos [con su esposo], pues, la verdad era que yo tenía para estudiar en el doctorado de lunes a viernes, y casi que el viernes no porque era cuando viajábamos. También había unos cambios los horarios porque yo tenía que estar conectada [a las clases] en horarios que aquí correspondían a... no sé, las 3 de la mañana (Profesora, 46 años, 06 de noviembre de 2020).

No significa que los hombres no experimenten retos con respecto a sus relaciones familiares al momento de cursar un doctorado. Sin embargo, atendiendo a que la *prueba social* se caracteriza por la dimensión narrativa con la cual los actores leen sus vidas y significan los acontecimientos que enfrentan (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 85), los hombres hacen un énfasis de las narrativas en el carácter retador que un doctorado recae en lo económico. Así, puede que muchos también hayan experimentado dilemas con respecto a sus familias y/o su hogar, pero al momento de describir la *prueba* del doctorado, en los significados asociados a esta no aparecía esa dimensión emocional que para las mujeres sí era una constante. De igual modo, no es que para las mujeres lo económico no sea problemático: lo que ocurre es que, en la forma que significan la *prueba* el lugar que le otorgan a lo familiar o a la pareja como lo muestra la entrevista citada es más evidente.

Esto previo ayuda a entender que el género no solo influye en las posibilidades que tienen hombres y mujeres para hacerse cargo de sí mismos/as, sino también en cómo significan las experiencias. Hombres y mujeres se enfrentan al doctorado como un desafío estructural, pero mientras los hombres encuentran en esta experiencia un *costo* económico, las mujeres ven un *costo* familiar. Lo que ocurre con el doctorado como prueba de iniciación y de pertenencia al campo y *prueba* del individuo para producirse a sí mismo/a ayuda a problematizar la idea moderna de igualdad que sustenta el modelo meritocrático. La tensión entre el ideal de esfuerzo individual y unas experiencias sociales sumamente diferenciadas para conseguir el mismo fin es, justo, parte constitutiva del mérito (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 72). De este modo, el cursar un doctorado como *prueba* tiene que ver con situaciones, relaciones y consideraciones que van mucho más allá de lo estrictamente individual y que se nutren de los referentes simbólicos de ser hombre y ser mujer. No sólo porque el vínculo con otros temas sea central,

sino porque la manera en que dichos vínculos se incorporan en la individualidad de hombres y mujeres es distinta: que las mujeres hayan sido entendidas históricamente como sujetos material y simbólicamente domésticos no deja de pesar al momento de considerar qué es lo que importa para significar una experiencia como el doctorado.

### Balancear prioridades y decidir individualmente: el ascenso

El trabajo académico tiene la peculiaridad de configurarse como algo cercano a un proyecto de vida: a la necesidad de cursar posgrados se aúna la obligación de contar con experiencia docente e investigativa para ingresar y permanecer en el campo. Es una profesión que denota un alto nivel de exigencia pues interrelaciona actividades formativas con actividades laborales, que ocurren, por lo general, en simultáneo. El tener un doctorado es un requisito de ingreso, lo que va a entenderse como la práctica propiamente académica, además que lo que va a ser constantemente evaluado, es el rendimiento en las diferentes funciones de este quehacer: docencia, investigación y administración<sup>6</sup>. La problemática que deriva de esta flexibilidad ya se abordó en la discusión sobre la responsabilidad individual. Por lo tanto, lo que me interesa aquí es visibilizar cómo dicha diversidad de funciones hace que el ascenso dentro del escalafón docente se viva como una *prueba*; un proceso de evaluación que se aprueba o desaprueba según la movilización de los recursos de los que dispone el individuo (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 86).

El escalafón docente de la universidad en que trabajaban las personas que hicieron parte de esta investigación considera cinco categorías. Los ascensos entre un escalafón y otro dependen de la formación académica, la experiencia laboral, la evaluación institucional del desempeño y la producción académica. No obstante, al hablar con profesores y profesoras se evidencia que es este último criterio el que más pesa para el ascenso: aunque se tienen en cuenta todas las actividades mencionadas, la acreditación de una productividad mínima al año es una condición básica para la permanencia y promoción en la carrera académica; es tal su importancia que el no obtener la puntuación requerida es causal para que la institución prescinda del profesor o profesora.

La productividad académica tiene que ver, principalmente, con la publicación y divulgación de resultados de investigación en diferentes medios: revistas especializadas, libros, libros de texto,

---

<sup>6</sup> Esta es una característica de la población con la que se llevó a cabo esta investigación por ser profesores y profesoras de planta. Las funciones y exigencias para otros tipos de vinculación pueden ser diferentes.

cuadernos de trabajo, cartillas pedagógicas, etc. Es parte de lo que José Brunner (2017) entiende como *tecnologías de medición*: los rankings individuales, indicadores e índices de productividad y/o almetrics. Este criterio de medición del desempeño individual entra en tensión con las otras funciones académicas por cuestiones del tiempo que requiere cada una para su realización:

“yo quisiera poder dedicar un poco más de tiempo a la investigación y a la escritura de artículos científicos que es lo que se supone que da puntos para poder avanzar en los escalafones docentes, pero la carga de trabajo de gestión académica y docencia difícilmente permite dedicar el tiempo que quisiera a la producción académica” (Profesor, grupo focal 08 de agosto de 2021).

“son un sinfín de tareas: abrimos dos semilleros de los que me hago cargo, dirijo 3 tesis de maestría... hay muchas cuestiones de las que uno no se puede desligar como para dedicarse a escribir. También soy de las que no puede decir que no a nada, entonces asumo un montón de tareas directivas que... al final, escribir, que es lo que más se evidencia en términos cuantitativos, es lo que queda más relegado” (Profesora, 39 años, entrevista 02 de octubre de 2020).

Existe una clara obligación por balancear prioridades ya no sólo con respecto a los tiempos y espacios de trabajo, sino a esas responsabilidades propiamente laborales que se deben administrar y gestionar de manera individual para configurarse como académico/a: el ascenso depende de cómo cada quien distribuya sus tiempos y esfuerzos en las tareas que exige el estatuto docente. Es una *prueba* en tanto es común a todos los miembros del colectivo, pero se enfrenta, se ‘aprueba’ o ‘reprueba’, desde posiciones y experiencias diversas (Martuccelli, 2010, pág. 21). No obstante, aquí aparece algo fundamental para entender los procesos de individuación y es que el ascenso es una *prueba* académica que, tras su ‘aprobación’, se significa como un *soporte* tanto académico como familiar por el capital simbólico y económico que este garantiza.

El ascenso es un *soporte* académico porque brinda cierta legitimidad dentro del campo. Es la manifestación clara de que el individuo ha sido capaz de gestionarse a sí mismo/a, de que ha asumido sus responsabilidades y obligaciones de manera autónoma e independiente; quien asciende es alguien que ha logrado sostenerse frente al desafío que representa hacer una carrera académica y cumplir con esos criterios de evaluación y producción que la institución establece. Luego, es también un *soporte* familiar pues el reconocimiento simbólico se acompaña por una retribución económica que permite solventar las obligaciones para con el hogar: “es mi trabajo y tengo que mantener a mi familia, mis hijas, el colegio, las cuentas... tiene en gran parte ese significado, de lo económico, de la estabilidad” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de

2021). Una profesora relató que tuvo que enfocarse en su producción académica porque estuvo en riesgo de perder el trabajo por su bajo índice de publicación, frente a dicha situación, afirmó:

“eso me movió un montón porque yo no me puedo quedar sin trabajo. El papá de la niña no responde financieramente, en ese sentido la universidad me da una seguridad laboral que no puedo perder, ¿sabes? Menos por no producir, me tocó ponerme las pilas y enfocarme, priorizar el concurso [de ascenso] que era lo más importante” (Profesora, 43 años, entrevista 12 de agosto de 2021).

El esfuerzo de producción de sí misma, el sentido de responsabilidad individual aquí denota que el significado del ascenso es tanto *prueba* como *soporte*: tuvo que enfocarse en su producción académica porque, de lo contrario, perdería el sostén económico que su trabajo académico le ofrece. Esa ambivalencia con la que se experimenta y significa el ascenso en el trabajo indica que muchas veces la construcción del *soporte* va de la mano con la vivencia de la *prueba*.

Ahora, volviendo a ese carácter desafiante del ascenso, a la *prueba* en términos de la experiencia individual; se debe destacar que el trabajo administrativo una función que representa mayores sacrificios con respecto al tiempo destinado para las otras labores pero, también, para sí mismos/as. En especial, para los hombres es una carga tan poco llamativa que la conceptualizan desde la imagen del *servicio militar*:

“he tratado de hacerlas bien [las responsabilidades administrativas] y de entender que son tareas que le ponen a uno en un momento dado en el que debe asumir una cuota de sacrificio personal en cuanto a la carrera académica de uno, es un poco como prestar servicio militar” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

“los cargos administrativos no están en mis genes, no me gustan. Ese es un servicio militar que le toca a uno, que le van poniendo con los años y toca porque si no es usted entonces quién, pero no es que yo aspire a encontrar carrera por el lado administrativo, ¡no!” (Profesor, 55 años, 22 de febrero de 2021).

No es una mera coincidencia que sean hombres quienes hayan enfatizado en lo poco deseable que es llevar a cabo estas tareas. Las investigaciones que han analizado las posiciones que ocupan las mujeres en la academia han demostrado que existe una suerte de división sexual del trabajo académico: las labores administrativas y de docencia suelen ocupar la mayor parte del tiempo de las mujeres, mientras que los hombres se enfocan más en la investigación (Winchester y Browing, 2015; Ríos, Mandiola y Varas, 2017; Gaudet et al., 2021). Esto coincide con la percepción de que, en la universidad en que se situó esta investigación, existe una ‘feminización’ de los cargos de gestión administrativa, un profesor, al preguntarle por

diferencias en las carreras de hombres y mujeres, afirmó que existía una cierta ‘inversión’ del orden de género:

“yo diría que hay un matriarcado. Hasta hace poquito en la vicedecanatura de investigaciones había una mujer y también en la vicedecanatura académica. Casi que toda la estructura de jefes, la parte directiva, son mujeres (...) *no creo que haya diferencia por género*” (Profesor, 47 años, entrevista 07 de abril de 2021, énfasis añadido).

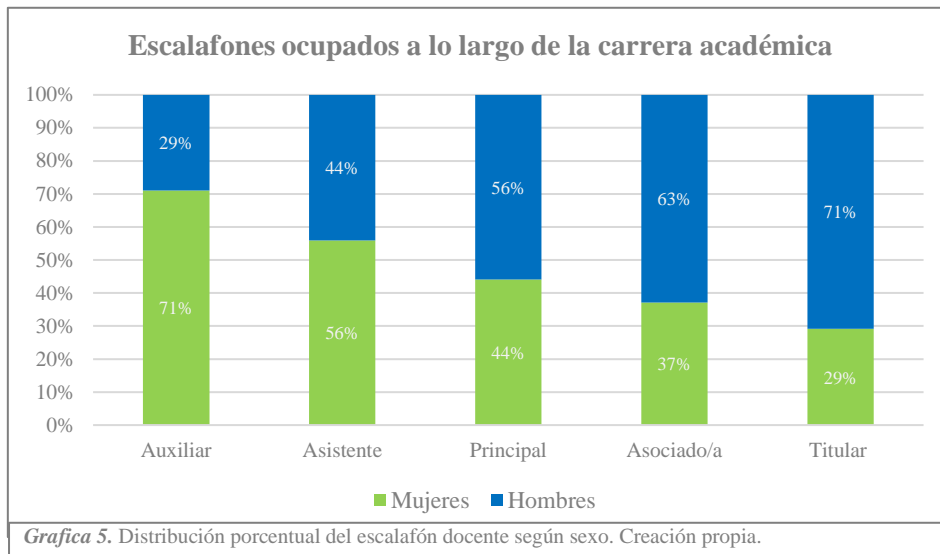
Para este profesor, el que las mujeres ocupen mayormente puestos de gestión y administración es un dato que no configura diferencias de género. Especialmente, porque al hablar de este tema una profesora reconoció que era

“muy bueno tener un equipo de mujeres con las que trabajo super bien pero sí me cuestiono si eso está implicando un costo profesional para ellas porque las actividades de administración les quitan tiempo para hacer otras cosas. Los hombres de mi facultad tienen el tiempo de docencia y el tiempo de investigación... obviamente publican más, obviamente les salen más proyectos, más estancias, más congresos, más visibilidad porque las mujeres estamos ocupadas en otras cosas en este momento” (Profesora, 36 años, 08 de junio de 2021).

Lo anterior afirma que sí hay diferencias sustanciales entre la manera en que hombres y mujeres están gestionando sus carreras académicas pues existe la tendencia de que ellas lleven a cabo funciones que son poco valoradas a nivel simbólico, pero también económico: la labor administrativa es esa actividad que nadie quiere hacer porque no acumula puntos de productividad académica. Esto tiene una consecuencia colateral y es que, al no estar en los cargos administrativos, los hombres tienen mayor disponibilidad de tiempo para hacer las actividades que sí permiten ascender. De nuevo, la *prueba* la enfrentan de formas diferentes hombres y mujeres porque existen condiciones estructurales que configuran puntos de partida distintos: la manera en que se divide el trabajo ‘ayuda’ a que los hombres avancen más en el escalafón profesoral.

La *Gráfica 6* presenta la composición de los escalafones por sexo, tomando como dato las respuestas a la pregunta “¿en qué escalafones se ha desempeñado a lo largo de su carrera académica?”. Se puede notar que existe un comportamiento no sólo diferente sino tajantemente opuesto en los escalafones que han ocupado hombres y mujeres en sus trayectorias: el 71% de quienes han estado en la categoría de Profesor/a Auxiliar –la más baja de la clasificación– son mujeres; en contraste, el 71% de quienes han sido Profesor/a Titular –la más alta– son hombres. Estos patrones de ascenso coinciden con la metáfora del *efecto tijera* en la academia: a medida

que se asciende en la escala profesoral, la cantidad de mujeres disminuye (Martínez et al., 2018).



Si bien los datos no permiten atribuir una causalidad entre las funciones que las mujeres llevan a cabo y esta diferencia de género del escalafón docente, las percepciones de profesores y profesoras apuntan a que sí es un elemento que influye en el desarrollo de las carreras académicas. El que el trabajo académico sea delegado a mujeres, bien por preferencia individual o por otras razones, ‘descarga’ en cierto modo a los hombres y los habilita para cumplir con la investigación como actividad protagónica de la promoción docente.

Aquí es también importante considerar que, al indagar por las razones por las que las mujeres desempeñan estas actividades, se puede ver el peso de los referentes simbólicos asociados a hombres y mujeres:

“en general los hombres no hacen labor administrativa y cuando la hacen no la hacen tan bien, entonces terminan siendo reemplazados por una mujer. Una mujer es mucho más organizada, mucho más metódica. No sé si es por la cultura de la crianza en la casa, donde tiene que administrar todo muy bien entonces eso mismo se refleja en la forma en que gestiona el trabajo administrativo...” (Profesora, 36 años, entrevista 08 de junio de 2021).

“creo que las mujeres tenemos cierta capacidad resolutive. Pareciera que no se necesita más gente de apoyo. Yo quisiera ver a un hombre haciendo el trabajo [administrativo] que yo hago... estoy segura de que no lo logra. Uno sí es capaz de reinventarse” (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021).

En lo que cuentan estas profesoras se resalta el entendimiento de unas ciertas ‘capacidades’ que las mujeres poseen en tanto mujeres que hacen que ellas sean *mejores* para llevar a cabo el trabajo administrativo. Esto, evidentemente, en el marco de una división sexual del trabajo que les atribuye características como ser organizadas, ser metódicas o ser resolutivas a las mujeres. Las diferencias entre profesores y profesoras con respecto a sus funciones académicas tienen que ver, entonces, con la manera en que el género influye en unos procesos de socialización que estimulan el desarrollo de diferentes aspiraciones y comportamientos (Fernández, 1982, pág. 127). Adicionalmente, la capacidad de ‘reinventarse’, que menciona la profesora, ofrece la posibilidad de entender que esa gestión de sí mismo/a, parece incluir unas ciertas responsabilidades ‘adicionales’ en el mundo académico en tanto, como mujeres, pueden hacerse cargo de más cosas que los hombres. En ese sentido, las experiencias de las profesoras parecen dar cuenta de las complejas consecuencias de que las mujeres no hayan sido consideradas en la noción de individuo autónomo (Pateman, 1995): en tanto sujetos femeninos, los vínculos que tienen con espacios, tiempos y responsabilidades en lo doméstico y lo familiar hacen parte central de la producción de sí mismas como académicas.

### **Trayectorias familiares**

Para profesores y profesoras, el espacio doméstico, la familia y el hogar son entendidos de manera ambivalente pues, con todas las cargas y dificultades que pueden representar, terminan significando un ‘impulso’ para sus carreras en muchos sentidos. Esto, obviamente, con diferencias de género que describiré más adelante. En esta sección abordo la interrelación que se construye entre lo académico y lo familiar en tanto es imposible entender la vida académica y el plano laboral sin hacer referencia a lo que ocurre en la vida privada y viceversa.

En específico, reconstruyo los cambios y transformaciones de la estructura familiar como una *prueba* que resulta de la tensión entre la carrera académica, el rol estatutario de miembro/a familiar y las aspiraciones individuales. Asimismo, me acerco al ejercicio de las labores de cuidado y su ambivalencia en tanto son entendidas como una *prueba* acentuada en el caso de las mujeres pero, a su vez, se significan como *soportes* materiales y simbólicos de la vida familiar y académica.

#### (Re)configuraciones de la familia y el hogar

Hombres y mujeres durante las entrevistas reconocían que, en diferentes ocasiones, sus carreras académicas influyeron en las relaciones y vínculos que sostenían con sus parejas y sus hijos/as.

La familia se significa como una *prueba* no sólo por las responsabilidades que de esta se derivan, sino porque ‘mantener’ este vínculo en medio de las exigencias propias de la carrera académica involucra unos costos individuales y existenciales importantes. La familia es una *prueba dual*: es la conjunción entre las obligaciones estatutarias que cada miembro del grupo tiene con los demás integrantes y la defensa de las aspiraciones individuales (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 153). Así, el que la academia sea un espacio que funciona con lógicas meritocráticas e individualistas, en donde cada profesor y profesora está en un constante trabajo de producirse a sí mismo/a, choca directamente con la posibilidad de cumplir con lo que se espera que una pareja, un padre o una madre hagan en función de su rol en la familia. Luego, estos roles, que tienden a estar diferenciados entre hombres y mujeres por la división sexual del trabajo al interior de los hogares, van a hacer que la forma en que unos y otras viven esta *prueba* también presente matices de género.

En las trayectorias de profesores y profesoras el ‘peso’ de sus responsabilidades familiares es una razón constante de reflexión porque saben que suelen ir en contravía con lo que proyectan individualmente para sus carreras académicas. En lo que respecta a la relación de pareja, en la mayoría de los casos se afirmó que el doctorado –*prueba* académica– implicó bien una ‘agudización’ de la *prueba* familiar o bien una ‘declinación’ de esta misma: profesores y profesoras experimentan durante este periodo las presiones que la movilidad geográfica y la demanda de tiempo y esfuerzos como características del doctorado implican para sus relaciones de pareja. Por un lado, con respecto a la ‘agudización’, algunos/as debieron tener relaciones a distancia o ‘llevarse’ a sus familias con ellos/as; cosa que, a su vez, la perciben como una *prueba* en la que no sólo ellos terminan involucrados sino también las otras personas.

Un profesor detallaba cómo, durante el curso de su doctorado en París, su esposa lo acompañó y eso le significó a ella un cierto *sacrificio*:

“pues yo estaba aprendiendo, me estaba formando, pero para mi esposa sí significó irse para allá, a estar conmigo, sin poder trabajar ni nada (...) yo tenía una beca y me fui casado, con ella, ella no se fue a hacer ningún doctorado. Fue más un sacrificio de ella porque yo sí tenía como esa lujuria del conocimiento, ella estaba sólo acompañándome” (Profesor, 55 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

Existe toda una reconfiguración de la vida misma alrededor de la experiencia académica que no sólo interpela al profesor, sino que, en este caso, implicó que la esposa renunciara y se fuera con él *solo* a acompañarlo. Sobre esto, una profesora afirmó que el doctorado es algo que se hace en familia porque no hay forma de distanciar las esferas durante este periodo:

“yo creo que lo hicimos [el doctorado] en familia porque fue muy duro para todos. Sacar el tiempo... no, era muy difícil. Mis hijas y mi esposo lo resentían, claro. No salíamos los sábados ni los domingos... Cuando uno se gradúa, se gradúa toda la familia” (Profesora, 59 años, entrevista 15 de octubre de 2020).

En este punto vuelve a tomar importancia el tema de la gestión del tiempo pues parece haber un acaparamiento total del tiempo de estos profesores y profesoras por parte de su carrera académica desde el plano formativo hasta el laboral. Acaparamiento que, además, lleva a que sus círculos familiares terminen involucrados también con dichas actividades. Así como se reconoce que la sociedad moderna genera unos desequilibrios profundos por la *hegemonía del trabajo-sin-fin* (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 196), podría reconocerse que en lo que cuentan profesores y profesoras existe una sensación de la *academia-sin-fin*.

Por otro lado, en cuanto a la ‘declinación’ de la *prueba*, lo que ocurre es el rompimiento de la relación de pareja por la imposibilidad de mantenerla en las condiciones de tiempos, espacios y dedicación que configura el cursar un doctorado. Las relaciones de pareja son una *prueba* no sólo en este campo sino en la sociedad moderna: “la pareja es un trabajo arduo que compromete social y afectivamente” (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 194). Sin embargo, en las trayectorias de profesores y profesoras la relación con la pareja se experimenta como *prueba* tanto por la ‘exigencia estatutaria’ como por las dificultades que las lógicas y prácticas de la vida académica configuran hacia esta: el doctorado y la demanda de tiempo vuelven a cobrar relevancia.

La relación de pareja es una *prueba* por su característica de exigencia existencial –de trabajo sobre sí mismo/a– pero también por la contingencia de los resultados (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 86): al parecer, la separación o el divorcio podrían indicar su desaprobación. El doctorado como etapa formativa coincide con el momento en que la relación de pareja enfrenta tensiones. Estas, pueden relacionarse con el hecho de llevar una vida de pareja a distancia o con ausencias prolongadas durante el tiempo en que se está cursando el doctorado, cosa que su vez suele representar una ‘sobree exigencia’ para poder *estar* en ambas cosas:

“mezclar la vida de pareja con ese momento [el doctorado] fue costosísimo para mí porque yo intenté proteger mi relación. Como yo toda la semana estaba ocupada, pasábamos, por ejemplo, todos los viernes juntos super chévere hasta que ya era hora de acostarnos y yo en vez de irme a dormir salía corriendo a trabajar, a escribir. Era muy pesado” (Profesora, 46 años, 06 de noviembre de 2020).

Empero, dichas tensiones pueden devenir en el rompimiento mismo de la relación: “yo me separé, me divorcié, cuando estaba haciendo el doctorado y yo creo que en parte fue por eso.

Pues había muchos problemas de base, pero yo sí creo que eso terminó provocando el divorcio” (Profesor, 47 años, entrevista 07 de abril de 2021). Aquí es necesario destacar que la flexibilidad que detallé anteriormente, esa obligación de extender la individualidad misma para poder ser parte del campo académico e integrarse a sus dinámicas, puede llevar a que vínculos como los de la pareja se desgasten. La priorización de lo académico por sobre la vida familiar, en general, es un hecho que afecta la manera en que se administra la relación de pareja. En cuanto al doctorado y la tendencia a hacerlos en el exterior, una profesora mencionaba:

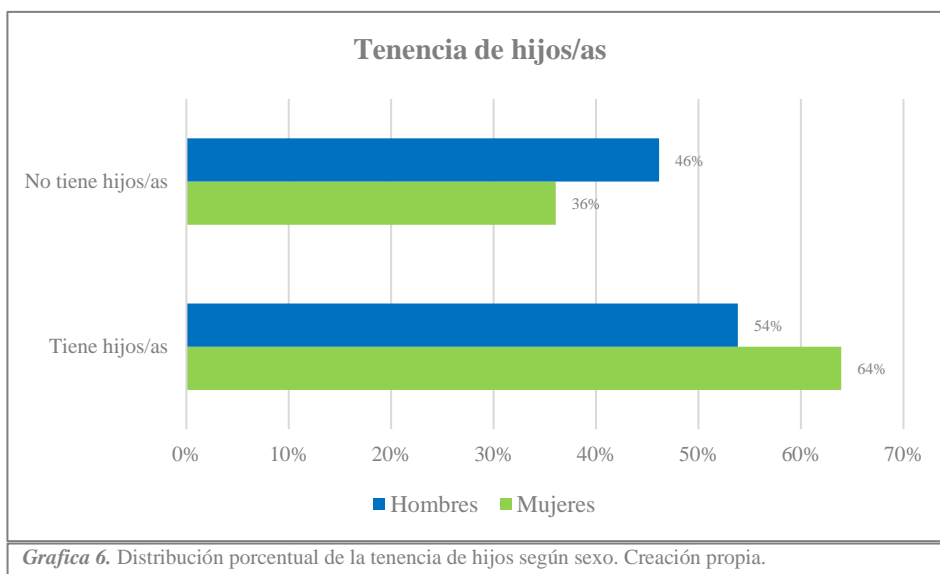
Me fui [a hacer el doctorado en otro país], obviamente, con los costos asociados a esta decisión. Y él [su pareja] decidió que empezaba a tener una nueva relación y cuando yo llegué pensaba que seguíamos, pero no, no seguíamos, jaja. Dije, bueno, qué la vamos a hacer (Profesora, 52 años, entrevista 21 de abril de 2021)

Eso que ayuda a adquirir cierto capital simbólico en la academia es una *prueba* académica que, a su vez, deviene en *prueba* familiar porque los tiempos y espacios que requiere entran en tensión con las ‘necesidades’ y las formas en que se lleva una vida de pareja: en el caso de esta profesora, el carácter internacional de su doctorado pudo hacer más fuerte su formación, pero debilitó su vínculo de pareja. El doctorado como *prueba* es un elemento de desestabilización para el individuo, pero también para las relaciones que este mantiene; tiene una “doble dimensión socioexistencial” (Martuccelli y Santiago, 2017, pág. 12). En ese sentido, se pone de manifiesto la necesaria interrelación entre esferas para comprender los procesos de individuación: el doctorado es una *prueba* para ambos campos, pero, a su vez, incide en el entendimiento de la relación de pareja como una *prueba* específica de la vida familiar.

Ciertamente, eso que complejiza la relación de pareja también va a operar en la relación con los/as hijos/as y las experiencias particulares de paternidades y maternidades que la academia configura. En medio de una entrevista, una profesora hizo rápidamente el registro de cuántas de sus compañeras tenían hijos para afirmar que

“sólo 5 tienen hijos y no hay ninguna que esté en planes de o que uno diga que está buscándolo... no. Se da por entendido, y qué cosa tan maluca, que no está en nuestros planes, que nosotras no pensamos en eso” (Profesora, 36 años, entrevista 08 de junio de 2021).

En términos de cifras, la muestra con la que se trabajó en esta investigación presenta un comportamiento inclinado hacia la tenencia de hijos/as: el 59% de las personas son padres o madres. Luego al desagregar por sexo (*Gráfica 6*) se puede ver que existe una diferencia porcentual de 10 puntos entre hombres y mujeres: el 54% de los profesores son padres y el 64% de las profesoras son madres.



Al hablar de maternidad, existe una visión generalizada del ‘peso’ diferencial que esto significa para las mujeres que abarca desde las limitaciones propias que un embarazo implica física, emocional y laboralmente, hasta la innegable responsabilidad que se acentúa para ellas con respecto al cuidado y la crianza. Existe una extensión del rol reproductivo biológico al rol reproductivo social (León, 1982, pág. 42) que hace de la tenencia de hijos una *prueba* diferenciada por sexo. En ese sentido, un profesor afirmaba que:

“hay otra cosa más estructural que no es de la Universidad como tal, por ejemplo: una mujer cuando nace un bebé se atrasa más que un hombre por lo menos el primer año. El hombre, bueno, la licencia de paternidad, pero una mujer... obviamente le toca irse al trabajo dejando al bebé... la mujer suele estar en función más del bebé que del trabajo y eso hace que, por ejemplo, las publicaciones bajen” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021).

La maternidad se entiende como una característica que, inequívocamente, va a consolidar barreras para las mujeres. Esto, claramente, como resultado de unos referentes simbólicos que hacen que las responsabilidades con hijos/as se asocien directamente con las mujeres y su rol al interior del hogar, más que con los hombres. Una profesora que es madre reconocía que

“la maternidad le quita a uno mucho tiempo, una de las cosas duras de la maternidad es que el tiempo de uno deja de ser de uno y ya no puede hacer lo que tiene que hacer. Yo sí creo que es distinta la carrera profesoral como mamá, le toca ser a uno más eficiente” (Profesora, 43 años, entrevista 12 de agosto de 2021).

Bien menciona Cristina Palomar (2004), que la maternidad suele ser una figura sobre la cual ‘todos’ compartimos su significado como práctica social que implica costos para quien la experimenta. Esto, no porque ‘naturalmente’ sea así sino porque se ha ‘naturalizado’ en línea con esa reificación de la figura de la mujer como un sujeto cuidador por definición: “el

fenómeno de la maternidad se estructura, pues, sobre una serie de sobreentendidos de género sin que medie ninguna evaluación sobre los costos que implica el que siga siendo de esta manera” (Palomar, 2004, pág. 12).

Ser madre es algo que es leído en la academia como cierta ‘desventaja’ para el desarrollo de la carrera. Es una impresión que, incluso, se integra en la narrativa de quienes no tienen hijos/as pero saben que esto ha ‘facilitado’ algunas de sus prácticas:

“comparando con mis compañeras de doctorado que estaban haciendo la estancia con hijos pues... muchas de ellas ni siquiera la hicieron en Italia porque era tú trasladar tus hijos, tu familia, seis meses o un año en otro país y... las que tenían hijos renunciaron a esa posibilidad. Yo, al no tener ese compromiso, era más fácil” (Profesora, 30 años, entrevista 27 de mayo de 2021).

Aquí vuelve a aparecer el tema del doctorado y es que, en definitiva, es una *prueba* que trasciende y permea diferentes espacios, tiempos y relaciones de profesores y profesoras. Como ilustra el anterior fragmento, esa dificultad de cursar un doctorado en el extranjero, la *prueba* académica, se potencia con la tenencia de hijos/as porque ya no implica sólo la movilidad del individuo sino de su entorno familiar –cosa que quedó ilustrada en la parte de la relación de pareja–. De nuevo, existe una compleja interrelación entre esferas para el trabajo de producción de sí mismo/a: el doctorado como requisito de la carrera académica reúne un sinfín de dilemas para la experiencia individual en tanto implica (1) la dedicación de tiempo, dinero y esfuerzos intelectuales para su superación con éxito, (2) la obligación de gestionar las sobrecargas que de esto se deriva y (3) la tensión de los vínculos familiares.

La imposibilidad de cursar el doctorado en el exterior porque la estructura familiar lo dificulta es interesante porque contrasta con la experiencia de un profesor que, aunque también entiende el doctorado como obstáculo para el vínculo con sus hijas, significa la *prueba* de la paternidad no por la renuncia a su formación sino por la distancia que asumió con respecto a una de sus hijas: “mientras hacía el doctorado dejé a mi segunda hija recién nacida acá y el costo que eso implicó fue que, después de que volví de Francia, mi hija duró como dos o tres años en reconocermelo como su papá” (Profesor, 43 años, 16 de junio de 2021). El viajar sin sus hijas fue posible porque su esposa asumió el cuidado de las hijas en lo que él cursaba el doctorado en Francia; de nuevo, se reitera que el rol estatutario de la mujer en el hogar sigue teniendo peso.

Esas diferencias en las maneras de entender el ejercicio de la maternidad y la paternidad, de la imposibilidad de ‘ausentarse’ o ‘distanciarse’ de sus hijos/as para crecer académicamente trae a la discusión, nuevamente, las particularidades del vínculo que establecen hombres y mujeres

con respecto al hogar. En el marco de la interacción entre la estructura y la acción, la manera en que se asume la paternidad y la maternidad permite ver que las elecciones individuales están atravesadas por el modo en que las relaciones de género moldean los vínculos que hombres y mujeres tienen con sus hijos/as. Por más de que el ideal liberal afirme que, en la actualidad, hombres y mujeres son iguales, lo que se puede ver con este tipo de patrones es que el lugar simbólico y material que les corresponde a unos y otras en el hogar influye directamente en el lugar que les es posible ocupar en la academia

### Los cuidados: prueba y soporte

Dando continuidad a esto del vínculo *generizado* con el hogar y sus responsabilidades, la *prueba* de las labores de cuidado es algo que atraviesa la experiencia de profesores y profesoras, pero se acentúa en las trayectorias de ellas. Aunque en ambos casos existe un reconocimiento de la ‘carga’ y el esfuerzo individual que implica, especialmente, cuidar a los/as hijos/as, llevar a cabo labores de mantenimiento del hogar o estar pendiente de la salud de padres/madres; las mujeres suelen asumir más estas responsabilidades que los hombres pues, de nuevo, la forma en que se entienden como individuos es difícilmente dissociable de sus funciones sociales.

Para entender la *ambivalencia* de los cuidados es útil retomar lo que desde el feminismo marxista se ha desarrollado a propósito del entendimiento problemático del trabajo como algo que únicamente ocurre en la esfera pública y desde la lógica de la retribución económica. Las labores que se llevan a cabo en el hogar –crianza de niños/as, limpieza, mantenimiento, alimentación, etc.– se dejaron por fuera de lo que se consideró trabajo porque se asumió que eran responsabilidades intrínsecas de las mujeres; no eran actividades pagas porque esa era su *función natural*. Así, la separación de la producción de mercancías de la reproducción de la fuerza de trabajo constituyó el principio por el cual unos trabajos fueron remunerados y otros ni siquiera fueron reconocidos como tal (Federici, 2010, pág. 112).

Este punto de partida es importante porque ayuda a entender lo problemático de las cargas de cuidados para el desarrollo de la carrera académica: la forma en que hombres y mujeres se insertan y se desarrollan en la universidad resulta tajantemente diferenciada porque no están ‘cargando’ las mismas cosas. El individuo autónomo y propietario de sí mismo se entiende por el desligue de sus lazos comunitarios (Martuccelli, 2007, pág. 69). Las mujeres, sin embargo, se ‘integraron’ en la noción de individuo sin que esto implicase un desligue de sus vínculos con lo doméstico como ese espacio que les corresponde ‘por naturaleza’. Así, hace sentido que

mientras para ellas los cuidados sean una *prueba*, algo que tienen que lograr gestionar de cualquier modo, para los hombres sea un *soporte* pues ellos nunca se consideraron como sujetos que llevaran a cabo este tipo de actividades.

Durante uno de los grupos focales, se reconoció que

“las profesoras y administrativas que son mamás, a pesar de que algunos de sus esposos se ponen la 10 y están presentes, les toca mucho más duro a ella por muchas razones... el cuerpo, el tiempo... y eso no solo de cuidado de niños sino del hogar en sí mismo” (Directora de programa, grupo focal 08 de agosto de 2021).

Quiero enfatizar en la idea de ‘ponerse la 10’ porque ayuda a entender ese contraste entre la *obligatoriedad* de la maternidad con respecto al cuidado de los/as hijos/as frente al carácter *voluntario* de la paternidad en el mismo sentido. ‘Ponerse la 10’ es una expresión coloquial que se utiliza para hacer referencia al acto de asumir tareas que pueden no interpelar directamente a quien las hace. Quien se ‘pone la 10’ está *ayudando* porque se entiende que, sea lo que sea que esté haciendo, podría bien no hacerlo, no es su *responsabilidad*. El que para esta directora de programas el que *algunos* esposos se pongan la 10 deja ver que en el imaginario colectivo la idea de que las cargas de cuidado son una opción para los hombres está presente. Además, en esta expresión hay un aspecto de condescendencia, como una valoración positiva para quien *se pone la 10*, una suerte de felicitación.

A esto se suma lo que se ha conceptualizado como *carga mental de los cuidados* (Longo y Peguero, 2021): la sensación por parte de las mujeres de que deben ser ellas las que se encarguen de estas labores porque si no las hacen ellas, otra persona las va a hacer mal o no las hará. Una profesora confesó –y uso esta palabra porque fue como ella lo entendió– que en su hogar ella prefería asumir las labores de mantenimiento:

“en mi postura personal y mis prácticas yo soy la que prefiere hacer el oficio. Yo lo hago, yo no le asigno a mi marido eso porque, para mí, lo hace mal. Una sola vez en la vida le pedí que aspirara, “sí, yo aspiro”, duré 12 días esperando que aspirara. Y le decía: mira, esto está asqueroso, y él, “no, yo lo veo muy bien”. Creo que hay oficios que yo hago mejor y por eso los hago yo” (Profesora, 46 años, entrevista 06 de noviembre de 2020).

En este relato se puede notar que, además de que ella considera que es la responsable del funcionamiento de su hogar, que es la persona idónea, el asumir estas labores también responde a una cierta despreocupación por parte de su esposo hacia estas. A pesar de que ella le pide que haga las cosas, a él se le olvidan o no las hace. Cosa que, a su vez, reitera la desconexión que el rol de los hombres tiene hacia esta *prueba* al interior de los hogares. Para las mujeres, la

imposibilidad de desentenderse de los cuidados se combina con una ‘incapacidad’ de hacerlo debido a la construcción de la maternidad desde el amor y el compromiso:

“Yo dije, bueno, estoy en mi casa, me voy a sentar un rato... pero es imposible, realmente es imposible. Es tener responsabilidades a todo nivel porque son muy, muy pequeñitos. Con los niños es estar permanentemente cuidando su vida... Y digamos, todos los procesos que tienen que ir ellos aprendiendo en todas sus etapas igual son lindos ¿no? Es una cuestión de amor, hablarles, bañarlos... lo que sea. Es satisfactorio, pero... bueno también es pesado (Profesora, 39 años, entrevista 02 de octubre de 2020)

En cuanto a las experiencias de los hombres, los significados atribuidos a los cuidados son construidos desde la ayuda que estos les representan para el desarrollo de su carrera académica. Son un *soporte* en el entendimiento de que sostienen material y simbólicamente sus vidas:

“recién me casé y estaba haciendo el doctorado mi esposa me ayudó mucho, me soportó mucho en la parte del trabajo doméstico, porque no había tanto tiempo para ese tipo de cargas cotidianas. Mientras yo estaba haciendo el doctorado mi esposa fue un apoyo fundamental” (Profesor, 47 años, entrevista 07 de abril de 2021).

No es casualidad que él mismo diga que su esposa lo ‘soportó’ en el trabajo doméstico. Las labores de cuidado realizadas por otras personas, y por lo tanto las mismas personas, son un *soporte* porque permiten la subsistencia del individuo. La sensación de que no contar con esta ayuda sería sumamente problemático es clara: “Yo tengo una señora de tiempo completo que está acá cuando están las niñas. Si no fuera por eso, yo solo con ellas y el trabajo... no podría, definitivamente no” (Profesor, 44 años, entrevista 22 de febrero de 2021). El *soporte* del cuidado, para el caso específico de los hombres, puede llegar a transformarse en *dependencia* por la posibilidad que existe de que la individualidad se resienta en ausencia de este (Martuccelli, 2007, pág. 83).

Las diferencias en la forma de concebir y significar el cuidado son, en definitiva, un asunto de género. La tradicional división sexual del trabajo, que ubicó a las mujeres en lo doméstico y a los hombres en lo público, creó unos patrones con respecto al reparto –¿o la falta de? – de tareas en el hogar entre hombres y mujeres que resultan problemáticos para pensar el desarrollo de la carrera académica de unos y otras. La relación simbólica y material de las mujeres con labores de cuidado con respecto a los/as hijos/as pero también al mantenimiento del hogar se ha naturalizado hasta el punto en que, incluso cuando las mujeres ‘salen’ de lo doméstico, siguen siendo quienes gestionan lo que ocurre allí. Las mujeres se están distanciando físicamente de sus casas como lugar en el que históricamente estuvieron circunscritas, pero esa distancia física no ha traído consigo una distancia simbólica. Así, las labores de cuidados son una *prueba* para

las mujeres porque se hacen cargo de ellas, mientras para los hombres se entienden como *soporte*, como eso que les ha ‘facilitado’ su desarrollo académico, porque cuentan con personas que las asumen por ellos.

#### **IV. A modo de conclusión: ser individuo(¿a?) en la academia**

En este artículo me propuse entender los procesos de *individuación* de hombres y mujeres en la academia reconociendo que la obligación moderna de gestión de sí mismo/a se acentúa en el contexto actual de unas universidades *manageriales* que funcionan desde principios como la producción, la competencia, la evaluación constante y, en suma, la presión estructural hacia construirse individualmente. El individuo hoy en día debe trabajar sobre sí mismo/a de manera constante y consciente: tiene en sus manos la responsabilidad de dirigir y administrar su vida de acuerdo con las exigencias propias de la estructura en que está inserto. En ese sentido, encuentro que en la academia contemporánea se han consolidado una serie de prácticas y dinámicas propias del campo que llevan a que profesores y profesoras experimenten las paradojas del imperativo del individuo soberano (Martucceli, 2007, pág. 67).

La responsabilidad individual es un ideal que en la academia se transforma en dinámica de funcionamiento de las instituciones y, luego, en práctica individual de profesores y profesoras. Desde las labores formativas hasta la división de funciones académicas, se puede ver que la idea del individuo que se construye a sí mismo/a es una constante para la vida académica: existe una exigencia hacia la gestión de tiempos, espacios, relaciones para poder desarrollarse en este mundo que recae sobre exclusivamente sobre el individuo. La responsabilidad individual en la academia toma forma de ‘sacrificio personal’. Asimismo, la ‘flexibilidad’ que se entiende como elemento relativamente positivo en tanto brinda libertades de acción, termina acentuando los esfuerzos por poder estar la academia y sostenerse allí. La flexibilidad, como manifestación de la libertad, se significa como una *paradoja*: ser libres les requiere una autorregulación constante que, a su vez, puede desembocar en el ‘estar reventado/a’.

En cuanto al lugar que tiene el género en ese proceso estructural de fabricación de individuos, las diferencias en las trayectorias de hombres y mujeres permiten afirmar que las mujeres en la sociedad moderna se enfrentan al contrasentido de ser reconocidas como iguales, como ‘individuos’, y participar en la esfera pública mientras tienen experiencias claramente distintas por sus procesos de socialización, percepción y autopercepción. La idea de individuo soberano que es responsable de sí misma es problemática por la sobreexigencia que de esta deriva, pero,

también, porque se construye desde un sujeto masculino-proveedor que puede desprenderse de la vida doméstica para desarrollarse en la vida pública; en este caso académica.

El vínculo particular que las profesoras tejen con el hogar, la familia y lo doméstico visibiliza unas diferencias identitarias entre hombres y mujeres que permiten develar el carácter meramente ideológico de la idea de igualdad en las sociedades modernas. Las transformaciones en torno a las relaciones de género parecen estar quedándose en el plano discursivo, pues en la práctica son las mujeres quienes siguen haciéndose cargo de las labores de cuidado, de las responsabilidades con la familia y de las actividades menos valoradas en lo laboral. Las diferencias en los procesos de individuación apuntan a que mientras los hombres son individuos, las mujeres son género (Amorós, 1994); son leídas desde sus funciones sociales y características ‘innatas’ de cuidado y reproducción incluso cuando están en espacios que simbólicamente y materialmente se distancian de estas. En ese sentido, podría reconocerse que la estructura de género configura una serie de *soportes invisibles* (Martuccelli, 2007, pág. 84) en la medida que hay labores de las que las mujeres se están encargando más que los hombres a raíz de una socialización diferenciada por sexo. Así, se resalta la necesidad de entrever las particularidades que el género crea en los procesos de individuación de hombres y mujeres pues, aunque la modernidad insista en poner entre paréntesis las diferencias (Fraser, 1993, pág. 30), estas siguen estando presentes en la vida social, por lo que no reconocerlas termina traduciéndolas en desigualdades.

## V. Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (1994). "Igualdad e identidad", en A. Valcárcel (comp.), *El concepto de igualdad* (págs. 29-48). Madrid: Pablo Iglesias.
- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, 15(2), 251-270.
- Araújo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, especial. págs. 77-91.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. (2005). Vida cotidiana y transformaciones de género: la esfera doméstica. *Revista de la Academia*, 10. 77-117.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en Chile actual*. Santiago: LOM Ediciones.
- Arenas, M. (2017). La igualdad de oportunidades en la carrera universitaria: conciliación y corresponsabilidad como medios para conseguirla. *Feminismo/as*, 29. 17-43.
- Armenti, C. (2004). May Babies and Posttenure Babies: Maternal Decisions of Women Professors. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*. 27(2), 211-231.
- Ashcraft, K. (2017). 'Submission' to the rule of excellence: Ordinary affect and precarious resistance in the labor of organization and management studies. *Organization*, 24(1) 36-58.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G.S. (1994). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (2015). Organizations as penetrated hierarchies: Environmental pressures and control in professional organizations. *Organization Studies*, 36(7), 873-896.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Brunner, J. (2017). La economía política del capitalismo académico: El caso de Chile. En H. Lavados y A.L. Durán (Eds.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile* (pp. 159-231). Valencia: Tirant Humanidades.
- Brunner, J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la Torre de Marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22, (2). 119-140.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, Colección Estado y Sociedad.
- Cerros, E. y Ramos, M. (2009). Discurso de género y emociones en mujeres académicas de alto rendimiento. *Revista Perspectivas Sociales*, 11 (1). 187-209
- Parra, J., Céspedes, L. y Pedraza-Peña, P. (2022). El trabajo en la casa y la casa en el trabajo. Reorganización del trabajo académico en pandemia. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(2), 131-143.
- De Filippo, D; Sanz, E. y Gómez, I. (2009). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista Mexicana de Sociología* (71). 351-386
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). Tiempo de cuidados: las cifras de la desigualdad. Disponible en:  
[www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/tiempo-de-cuidados-cifras-desigualdad-informe.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/tiempo-de-cuidados-cifras-desigualdad-informe.pdf)
- Díaz, X.; Godoy, L. y Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible*. Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas*, 19(3), 64-75.
- Fernández, P. (1983). Las maquiladoras y las mujeres en Ciudad Juárez: paradojas de la industrialización bajo el capitalismo integral. *Estudios Fronterizos*. (1) 2. 121-152.
- Franco-Orozco, C. y Franco-Orozco, B. (2018). Women in Academia and Research: An Overview of the Challenges Toward Gender Equality in Colombia and How to Move Forward. *Frontiers in Astronomy and Space Sciences*, 5(24), 1-12.
- Gaudet, S., Marchand, I., Bujaki, M., & Bourgeault, I. L. (2021). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 1–13.

- Hernández, A.; García, A. y Sánchez, M. (2004). El profesorado universitario desde una perspectiva de género. *Educación* (28). 105-143
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educación y Sociedad*, 24(84), 1059-1067.
- Longo, V. y Peguero, C. (2021). *Carga mental y emocional de los cuidados: ¿la última frontera?* Madrid: Fundación CEPALM.
- Martínez, M.; Merma, G. y Ávalos, M. (2018). La brecha de género en la academia universitaria: inequidad de oportunidades de participación, capacitación y promoción. *Diálogos en educação* (28). 178-191
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM: Santiago de Chile.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 14(3), 9-29.
- Martuccelli, D. y Dubet, F. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy. Individuo y retos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mason, M. y Goulden, M. (2004). Marriage and Baby Blues: Redefining Gender Equity in the Academy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 596, 86-103.
- Mesa, S. (2019). Carreras académicas de mujeres en la Universidad de Costa Rica: Un reto para la igualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 314-347.
- Millard, D. (2016). Reconciling work and family in the context of boundaryless careers: academic careers in social sciences and humanities. *Ex aequo*, (34), 111-126.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., Basu, R., Whitson, R., Hawkins, R., Hamilton, T., & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *International Journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235-1259.

- Ortiz Ruiz, F. y Moyano Dávila, D. (2021). “Por más que yo trabaje, trato de acomodar todo a mi hijo”: Usos de la visualización de líneas de tiempo para comprender desigualdades de género en la academia. *CUHSO (Temuco)*, 1. 1-28.
- Ortiz, C. (2006). La (imposible) conciliación de la vida familiar y laboral en la Universidad Norteamericana: Problemas de fondo. *Cuestiones de género* (1), 73-86.
- Palomar, C. (2004). “Malas madres”: la construcción social de la maternidad. *Debate feminista*, 30, 12-34.
- Palomar, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19 (38). 55-73
- Pateman, C. (1995). “Hacer un contrato”, en *El contrato sexual* (pp. 9-30). Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells (Comp.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 30- 52). Barcelona: Paidós.
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124.
- Rojas Botero, M. y Grisales Romero, H. (2011). Burnout syndrome in professors from an academic unit of a Colombian university. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 427-434
- Rosas, A. M., Valderrama, M. y Alberto, C. (2020). Mujeres y cuidado: disputas y negociaciones en el espacio académico. *Cadernos De Pesquisa*, 50(178), 981-999.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas, M (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GenEros*. 9, 71-97.
- Thun, C. (2020). Excellent and gender equal? Academic motherhood and “gender blindness” in Norwegian academia. *Gender, Work & Organization*, 27(2), 166–180.
- Tito, P., Torres, M. y Pérez, E. (2022). Predictors of Burnout Syndrome in university professors: An exploratory factor analysis. *Enfermería Global*, 67, 66-81.
- UNESCO. (2019). *Women in Science*. Disponible en: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs55-women-in-science-2019-en.pdf>

Winchester, Hilary y Browing, Lynette. (2015). Gender equality in academia: a critical reflection. *Journal of Higher Education Policy and Management* (37). 269-281