

Academia (des)acelerada



Encierros, entusiasmos y epidemias

Dafne Calvo, Germán Llorca-Abad,
Lorena Cano-Orón, Daniel H. Cabrera
(Coord.)

Dirección

Luiz Peres Neto, Universitat Autònoma de Barcelona

Comité académico

Carmen Echazarreta, Universitat de Girona

Mònika Jiménez, Universitat Pompeu Fabra

Jordi Farré, Universitat Rovira i Virgili

Gustavo Cardoso, OberCom

Rita Espanha, OberCom

Nelson Zagalo, Universidade de Aveiro

José Carlos Lozano, Texas A&M International University

Tanius Karam, Universidad Autónoma Ciudad de México

Laura Regil, Universidad Pedagógica Nacional

Angel Badillo, Universidad de Salamanca

Marta Martín, Universidad de Alicante

Fotografía de la portada de Joseph Redfield

Calvo, Dafne; Llorca-Abad, Germán; Cano-Orón, Lorena, Cabrera, Daniel, H. (Coord.) (2022): *Adademia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. InCom-UAB Publicacions, 25. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-124136-2-5.

Instituto de la Comunicación (InCom-UAB). Universitat Autònoma de Barcelona, Campus UAB, Edifici N, planta 1, Despatx N-1003, E-08193 (Cerdanyola del Vallès). Barcelona, España, <http://incom.uab.cat>



ÍNDICE

Introducción	5
<i>Daniel H. Cabrera (Universidad de Zaragoza), Germán Llorca-Abad, Dafne Calvo, Lorena Cano-Orón (Universitat de València)</i>	
I. ACADEMIA Y ENTUSIASMO	13
1. ¿Academia desacelerada o academia reaccionaria? De la mercantilización al antipedagogismo nostálgico	15
<i>César Rendueles (Universidad Complutense de Madrid)</i>	
2. Academia (des)acelerada	27
<i>Remedios Zafra (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)</i>	
II. ACELERACIÓN, CUIDADOS Y ENCIERROS	41
3. Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género	43
<i>Raquel Tarullo (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET)</i>	
4. Between hope and fear. Women in academia during transition to the post pandemic academic labour	59
<i>Izabela Korbiel (University of Vienna)</i>	
5. Implosión de las nuevas tecnologías en el aula	73
<i>Míriam Civera Jorge (Universitat de València)</i>	
6. Papelitis: la enfermedad que afecta a 9 de cada 10 académicos españoles	85
<i>Germán Llorca-Abad y Anastasia-Ioana Pop (Universitat de València)</i>	
7. Expandémica. Instituirse tras la inmunidad social frente al paper	105
<i>Concha Mateos (Universidad Rey Juan Carlos)</i>	

8. (Auto)Indagación sobre cuerpos académicos, biografías universitarias y posiciones investigadoras desde la práctica reflexiva artística y la pedagogía de la correspondencia <i>Laura Castro y Elisa García Mingo (Universidad Complutense de Madrid)</i>	121
9. Shoot the software. How free code can help to save academia <i>Dafne Calvo (Universitat de València)</i>	141
10. Transparencia y universidad: Los concursos de profesor ayudante doctor en plazas con perfiles de comunicación <i>Alex Iván Arévalo Salinas (Universidad de Extremadura, Grupo Conectar)</i>	157
11. Deshumanización en la investigación: el impacto de la productividad, competitividad y excelencia en la salud mental de los investigadores e investigadoras predoctorales en España <i>David Lava Santos y Cristina Navarro Robles (Universitat de València)</i>	171
12. Contención de Covid-19 en el Uruguay: un desplazamiento significativo del contexto universitario <i>Ricardo Viscardi (Universidad de la República -LLCP)</i>	191
13. Desconfinar la Academia: recuperar el cuerpo, volver a la tierra <i>Carmen Haro (Universidad Rey Juan Carlos) y Elisa Fuenzalida (Cátedra Decolonial Aníbal Quijano – MNCARS)</i>	199
14. Reconstruir la universidad: identificando problemas y soluciones de la investigación y de la docencia <i>Lorena Cano-Orón y Germán Llorca-Abad (Universitat de València)</i>	211
15. The procrastinated academy and the rhythms of creativity <i>Clare Holdsworth (Keele University)</i>	239
16. Evaluar a los evaluadores: exigencia ocluida Roberto Follari (Universidad Nacional de Cuyo)	249

Capítulo 3

Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género

Feminized but male-led university: an accelerated academy without a gender perspective

Raquel Tarullo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen:

El traslado al espacio virtual de las actividades universitarias debido a la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 y hasta octubre de 2021 en la Argentina transformó la vida cotidiana de los y las profesoras, aunque no de manera homogénea. Este texto pretende realizar un aporte a la reflexión sobre las medidas tomadas por las universidades argentinas para garantizar su continuidad durante el confinamiento y evitar el abandono de los y las estudiantes. Si bien en los últimos años se han institucionalizado políticas de género en gran parte de estas instituciones educativas, durante la pandemia y el año y medio que duró #launiversidadencasa, la perspectiva de género no fue incluida en las acciones de las autoridades universitarias, dando lugar a una academia más acelerada para unas que para otros.

Palabras clave:

universidad feminizada; perspectiva de género; #launiversidadencasa; institucionalización.

Abstract:

The transfer of university activities to the virtual space due to the suspension of face-to-face classes in March 2020 and until October 2021 in Argentina, transformed the daily life of professors, although not homogeneously. This text aims to contribute to the reflection on the measures taken by Argentine universities to guarantee their continuity during confinement and to prevent students from dropping out. Although in recent years gender policies have been institutionalised in most of these educational institutions, during the pandemic and the year and a half that

#launiversidadencasa lasted, the gender perspective was not included in the actions of university authorities, resulting in a more accelerated academy for some than for others.

Keywords:

feminised university; gender perspective; #launiversidadencasa; institutionalisation.

1. Tiempos digitales acelerados en la universidad

El impacto que la pandemia produjo en la educación es una cuestión que mantendrá en vilo a especialistas e instituciones durante varios años, tanto para llevar a cabo análisis sobre las consecuencias del cierre de instituciones educativas y la interrupción de las clases presenciales; como así también para diseñar políticas y programas que colaboren en equilibrar las inequidades que se intensificaron desde que el virus COVID-19 se propagara por todo el mundo. Tanto es así que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) afirmó que el tiempo prolongado de suspensión de clases presenciales y el regreso tardío a las aulas en América Latina ocasionará que más los 17 millones de estudiantes no retomen sus estudios, lo cual significará un retroceso de entre ocho y diez años en el desarrollo del continente (Blandón Ramírez, 2021).

En Argentina, desde que el gobierno nacional decretara el cese de las actividades de enseñanza de manera presencial en todos los niveles el 16 de marzo de 2020 y, cuatro días más tarde, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASOP), estudiantes y docentes tuvieron que mudar sus encuentros pedagógicos al espacio virtual (García de Fanelli et al., 2020), aunque no de manera generalizada, sino de forma heterogénea, desigual e inequitativa (Narodowski et al., 2020), dando lugar a un modelo paradójico en que la tecnología se presentó claramente como promesa de inclusión y exclusión a la vez (Moreno Bau, 2021). Si bien para los niveles educativos primario, entre los 6 y 12 años, y secundario, que abarca la formación comprendida entre los 12 y los 17 años, la vuelta a clases de manera presencial se dio de manera escalonada a partir de setiembre 2021. En el caso de la educación universitaria superior -cuyo gobierno opera de manera autónoma a través de sus consejos superiores-, la educación de manera remota se renovó de forma ininterrumpida hasta octubre de 2021, cuando recién algunas universidades se animaron a permitir la presencialidad de las clases con cuidados y recomendaciones (Página/12, 2021). De hecho, a diciembre de 2021, varias universidades continúan con la mayoría de las clases en línea.

Es preciso tener en cuenta que en Argentina la enseñanza en remoto es aún un tema que se discute en ciertos ámbitos, tanto es así que si bien 100 de las 135 universidades, tanto públicas como

privadas, han lanzado su Sistema Integrado de Educación a Distancia (SIED), solo el 6% del total de las carreras de grado y pregrado dictadas en el país se ofrecen en formato remoto (Zelaya, 2020). Aun así, durante los casi dos años de actividades académicas en remoto, docentes de las universidades de la Argentina se encontraron con #launiversidadencasa, teniendo que, en un contexto de emergencia y en tiempo récord, adaptar sus rutinas, sus espacios familiares cotidianos y sus dinámicas personales para responder a las exigencias de un sistema que demandó continuar con la universidad de una manera que para muchos y muchas docentes pudo ser novedoso y desafiante, pero para otras y otros se volvió un motivo más de angustia y amilanamiento que se sumaba a la incertidumbre y el desconcierto ante una situación global inusitada.

De este modo, si para los y las docentes de los niveles primario y el secundario el lema fue mantener el vínculo pedagógico, en la universidad, los y las profesores/as tuvieron la responsabilidad de que ningún/a estudiante quedara en el camino, en un país en el cual la educación es libre y gratuita y, en parte por ello, es uno de los canales centrales para el ascenso social, en línea con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Entonces, los y las profesores/as fueron protagonistas en una demanda general que requeriría garantizar no solo la continuidad, sino también, en paralelo, la permanencia de los y las estudiantes universitarios/as. Todo esto en un escenario en el cual profesores y profesoras también estaban viviendo una pandemia por primera vez en sus vidas, y por lo tanto transitando con desconcierto y angustia un sinfín de exigencias (CIN, 2020).

Con todo, los y las profesoras tuvieron que dar lugar a su maleabilidad, sorteando incluso su resistencia, y a su capacidad de ajuste para trasladar la presencialidad al trabajo en remoto para el dictado de sus materias (IESALC, 2020). Es preciso considerar que esta transformación exigió la adaptación de los y las docentes para dar clases de una forma a la que la gran mayoría no estaba acostumbrada, nunca había incursionado e, incluso, se negaba a hacerlo, lo que es aún más complejo. Esto implicó que las instituciones tuvieran que registrar, ahora sí de manera formal, la existencia de brechas de distinta índole, con consecuencias directas e indirectas en el devenir del trabajo docente. En este sentido, el espectro es amplio y variado: incluye desde brechas en el acceso a servicios y bienes digitales, ya que un gran porcentaje de docentes no contaba al momento de la pandemia con un ordenador para uso individual laboral (Narodowski et al., 2020), como así también profundas diferencias en función de las habilidades incorporadas para el trabajo de manera remota (Tarullo y Martino, 2019).

Por ello, desde distintos ámbitos, se implementaron diversas acciones para saldar, en emergencia, parte de este déficit (Miranda, 2020). Por ejemplo, el gobierno lanzó líneas de créditos con tasas de interés bajas para que profesores/as de la universidad pudieran comprar computadoras (La Nación, 2020), mientras que las universidades pusieron en marcha cursos y talleres para capacitar a profesores/as en el uso de plataformas virtuales y en el diseño de cursos en línea (Zelaya, 2020). Entonces, se exigió a los y las profesoras que, además de preparar el material para la digitalización de la enseñanza, llevar la #universidadencasa, articular demandas familiares y laborales en el mismo espacio de vida, más una serie de mutaciones en la cotidianidad personal y familiar, había que capacitarse, de manera acelerada, para que nadie abandonara la universidad, porque ya estaba probado, aunque claro que no en pandemia, que quien abona sus estudios superiores es muy difícil que luego de un tiempo vuelva a retomarlos (IESALC, 2020).

Sin embargo, la digitalización de la actividad laboral docente, acompañada de un abanico de prácticas cotidianas que se trasladaron al ambiente digital ante el #quedateencasa, no fue transcurrido ni vivido por todo el plantel docente universitario por igual. Así, profesores y profesoras acontecieron de manera distinta las transformaciones que el impacto de la pandemia en la educación trajo consigo porque, como ya se ha demostrado, el género es una variable que incide en la organización del tiempo (Arvizu, 2020) y las mujeres y los hombres académicos gestionan sus tiempos de manera cualitativamente distinta (Anderson, Binder y Krause, 2002; Berrios, 2007), más aún en un contexto de desigualdad y distribución sexual del trabajo en el que las tareas de cuidado recaen en las mujeres (Busquet, 2016; Faur y Pereyra, 2018).

No obstante esto, poco se ha reflexionado desde una perspectiva de género sobre las consecuencias del trabajo remoto del profesorado universitario de la Argentina durante los casi dos años de confinamiento, en parte porque las mujeres académicas suelen no ver “las limitaciones que existen en su carrera a causa de la división sexual del trabajo (...) y que se traduce en una ausencia de cuestionamientos hacia las características, condiciones y formas de relacionarse que suceden en la academia y están dominadas por la lógica masculina” (Martínez Labrín, 2012 en Benavidez Lara, et al. 2021). Otro motivo puede deberse a que se considera que las mujeres académicas conforman un sector que podría representar ciertas ventajas en relación con otras mujeres provenientes de escenarios de mayor vulnerabilidad. Pero, investigaciones surgidas en contexto de pandemia han aportado evidencia sobre una intensificación de las desigualdades de género por el incremento de actividades de cuidado (Benavidez Lara et al., 2021; Goren et al., 2020), un acceso y uso diferente de los bienes y servicios digitales (Fuentes, 2020), junto con un incremento de la violencia doméstica durante el ASOP (Almeida, 2020; Tarullo et al., 2020).

En el caso de Argentina, y a pesar del recorrido que la academia ha desandado en los últimos años para institucionalizar políticas de género en universidades cada vez más feminizadas (Torlucci et al., 2019), las prácticas docentes durante la pandemia y el confinamiento, se gestionaron, observaron y evaluaron de manera similar. Así, las tareas de cuidado, que en la gran mayoría recaen sobre las mujeres (Goren et al., 2020), no fueron puestas en consideración a la hora de acelerar enseñanza para que ningún estudiante se quedara sin su #universidadencasa y, por ello, interrumpiera e incluso abandonara su camino académico; todo en un escenario donde el acceso a bienes y servicios digitales es aún desigual e inequitativo, como en el caso de la Argentina (Baladron, 2021). En este contexto, el presente capítulo recorre las contradicciones de una Universidad que está llena de mujeres, pero bajo liderazgos masculinos, donde persiste un techo de cristal (IESALC, 2021) que impide a esas mujeres ocupar espacios claves para la toma de decisiones y para así visibilizar y concientizar en las consecuencias de las brechas de género.

2. Academia feminizada pero androcéntrica

La universidad argentina se encuentra transitando un proceso de feminización (Aladro, 2021; García de Fanelli, 2018) y, al igual que la Universidad en toda América Latina, se debate ante paradojas singulares (IESALC, 2021): si bien casi el 60% de su cuerpo estudiantil y un poco más de los egresos son liderados por mujeres, la participación femenina en los espacios docentes de mayor jerarquía hablan más de una perpetuidad de desigualdades que de una nueva reforma universitaria (Torlucci et al., 2019). Por ejemplo, en el último informe que la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación realiza anualmente a partir de los datos recolectados en las 56 universidades nacionales públicas, se evidencian inequidades en los accesos de las mujeres a los puestos de mayor escalafón, decisivos a la hora de toma de decisiones que hacen a la gestión institucional. Entonces, si bien la distribución por género en el cuerpo docente es similar, a medida que se asciende en las categorías superiores la participación se desequilibra en beneficio de los hombres. Además, los datos muestran una escasa representatividad en las direcciones de departamentos, en cargos docentes con dedicación exclusiva y en los rectorados, ya que de las 56 universidades públicas, solo seis tienen rectoras en su gestión (SPU, 2020).

Cantidad de Cargos de autoridades superiores, según categoría y género. Año 2020				
Categoría		Mujeres	Varones	Total
Rector/a-Presidente/a		6	50	56
Vice-Rector/a		17	37	54
Secretario/a de la Universidad		204	408	612
Decano/a		129	239	368
Vice Decano		91	104	195
Secretario/a de Facultad		854	1038	1892
Otros		466	394	860
Total		1767	2270	4037

Tabla 1: Cantidad de cargos de autoridades superiores. **Fuente:** Elaboración propia en base al Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales)³. Departamento de Información Universitaria (DNPeU), (SPU, 2020)⁴.

Esta falta de presencia-ausencia de mujeres también se observa en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), donde ellas son mayoría en los cargos iniciales de la carrera, pero a medida que se asciende en la jerarquía, la representación femenina decrece. Lo mismo ocurre en las comisiones de evaluación: en las más prestigiosas, la presencia de hombres duplica la de mujeres y casi dos tercios de las direcciones de los Centros Científicos Tecnológicos e institutos del CONICET en diversos puntos del país, están ocupados por hombres (CONICET, 2021).

A fines del siglo pasado, fueron varias las investigaciones que habían puesto en evidencia que la Universidad era un contexto poco inclusivo para alumnas, personal no docente y profesoras (González Suárez, 1990; Acosta-Belén, 1991; Riger et al. 1997). En el caso de la Argentina, desde el regreso a la democracia en 1983, las universidades alentaron distintas medidas dentro de sus instituciones en pos de visibilizar inequidades de género (García de Fanelli, 2018). Sin embargo, esto se dio de manera aislada y con esfuerzos que fueron, en su mayoría, individuales. No fue sino hasta el surgimiento de #Niunamenos que las políticas de género se institucionalizaron en una gran parte de las universidades nacionales (Aladro, 2021). Así, se comenzó un proceso de discusión y aprobación de los protocolos de actuación frente a las situaciones de discriminación y violencia de género en las universidades: para 2019 los consejos superiores de 43 de las 56 universidades públicas del país habían votado y aprobado los protocolos de género. Esto estuvo promovido, en

³ Esto en un esquema binario, sin agregar otras variables, porque la recolección de datos sobre la participación de personas trans y no binarias en el sistema universitario es muy reciente y no hay información disponible (Racciatti, 2021).

⁴ Nótese que en la versión original de la tabla SPU (2020), los cargos no estaban presentados en lenguaje inclusivo. La incorporación fue realizada por esta autora.

gran parte, por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), creado en 2015 pero que, al incorporarse en 2018 al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), consiguió impulsar una serie de políticas de género en las universidades (Torlucci et al., 2019).

A partir de 2019, casi la totalidad de las universidades adhirieron a la Ley Micaela, que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública. Al momento, casi 50 universidades han comenzado con sus capacitaciones, y el 80% de ellas han logrado capacitar a sus máximas autoridades (Torlucci et al., 2019). También en estos últimos cinco años, el 75% de las universidades crearon espacios de distinto alcance para la gestión de políticas de género: hay direcciones, programas, espacios de coordinación (en el 56% de los casos) y también observatorios, comisiones, comités y mesas de trabajo (38%). Igualmente, estas iniciativas se connotan el bajo nivel de institucionalización de la perspectiva de género: solo en el 7% se crearon espacios de mayor jerarquía, como Secretarías, Sub-secretarías y áreas específicas (Torlucci et al., 2019).

En este sentido, en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), en un contexto de altísimas tasas de inequidad de género en el continente en todos los espacios, se advirtió que “las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones” (CRES, 2008: 5) y que “estos compromisos vitales de la Educación Superior deben estar expresados en todos los programas de formación, tanto como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional” (Ibíd.: 6). Sin embargo, pocas universidades han incorporado en sus currículas la perspectiva de género, que tampoco es garantía de que efectivamente se ofrezca la materia en esta línea, y cuando lo han hecho los porcentajes son muy bajos (Buedo y Salas Médica, 2020).

3. Educación en línea durante la pandemia

En este escenario de una universidad argentina feminizada pero paradójicamente desigual en función del género, cuando el Gobierno Nacional estableció en marzo de 2020 la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos; las profesoras continuaron con sus actividades docentes desde sus casas, involucrando una mayor carga horaria de trabajo productivo en relación con el que demanda el dictado de clases de manera presencial (Flores-Sequera, 2020). Además, en simultáneo, tuvieron que llevar a cabo las tareas de cuidado de hijas e hijos en edad escolar que, en el caso de la Argentina, estuvieron cerca de un año y medio sin concurrir de manera

presencial a los establecimientos educativos. Hacer tareas escolares, aprender nuevos contenidos con niñas, niños y adolescentes, acompañarlos y organizarlos en sus nuevas dinámicas de aprendizaje remoto, fueron algunas de las variadas y novedosas actividades que las mujeres agregaron a sus actividades cotidianas (Fuentes, 2020). Esto sumado a las tareas domésticas y otras tareas de atención y acompañamiento de personas a cargo, como pueden ser los familiares adultos mayores, especialmente limitados durante la pandemia; todas labores que, en la estructura organizativa de orden natural sexista (Astiz, 2021), recaen históricamente sobre la mujer y que se vieron magnificadas durante el confinamiento (Flores-Sequera, 2020; Fuentes, 2020; Goren et al., 2020).

Los estudios empíricos que se llevaron a cabo durante el 2020 y que recogen datos de los momentos más duros del confinamiento, han revelado profundas diferencias en cómo vivieron y trabajaron en pandemia las y los docentes universitarios (Elgueta Rosas, 2021; Casali y Torres, 2021; Johson et al., 2020; Mathews, 2020; Myers et al., 2020). Existe una concordancia en los resultados de estas investigaciones que indican que el sentimiento de angustia fue mayor en las docentes universitarias que entre sus colegas varones: si bien en estos estudios tanto profesoras como profesores indicaron un mayor cansancio y agotamiento, la aparición de un sentimiento de angustia o el crecimiento de una angustia ya existente, fue mayor entre el plantel docente universitario femenino que entre el masculino. Asimismo, estos datos ponen de manifiesto un mayor estrés en términos generales para el profesorado universitario trabajando en el contexto de pandemia, pero que tiene un más alto impacto en el caso de las mujeres (Casali y Torres, 2021; Johnson et al., 2020; Mathews, 2020; Myers et al., 2020). Un indicador notable al respecto puede ser el hecho de que las investigadoras vieron disminuidas sus producciones científicas durante la pandemia, mientras que sus pares varones la incrementaron notablemente, según una encuesta internacional impulsada por la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni et. al., 2020).

Desde el punto de vista físico, las profesoras han manifestado un empeoramiento de los dolores corporales, mientras sus compañeros de trabajo varones indicaron que no notaron grandes diferencias en sus malestares del cuerpo (Casali y Torres, 2021). Tal vez porque hacer deportes y entrenar puertas adentro fue una de las acciones más recurrentes entre las actividades que los hombres llevaron a cabo en el tiempo de aislamiento en sus hogares (Goren et al., 2020). Esto no ocurrió con el sector femenino, que no solo vio incrementadas sus horas destinadas a sus tareas domésticas y de cuidado, sino que en paralelo tuvo que abandonar las prácticas de cuidado personal por falta de tiempo (Benavides Lara et al., 2021; Goren et al., 2020). Sería este otro punto que, de acuerdo con estudios anteriores, colaboraría en incrementar el estrés en las mujeres (Araujo et al.,

2020), en un escenario en el cual las profesoras universitarias indicaron que la superposición de tareas docentes con las del hogar se dio de una manera muy o extremadamente excesiva (Myers et al.2020).

Sin embargo, las inequidades de estas dinámicas no fueron tenidas en cuenta ni por los gremios ni por las autoridades universitarias a cargo de las decisiones para gestionar #launiversidadencasa. Tal es así que en junio de 2020, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT), junto con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un acuerdo con los gremios docente sobre las Condiciones laborales mínimas para docentes, investigadores e investigadoras y extensionistas durante la vigencia de la emergencia del COVID-19 que estableció las cuestiones fundamentales para el trabajo en remoto, realizado desde las casas de los y las profesoras (CONADU, 2020), indicando los derechos de los y las docentes y los deberes de las autoridades universitarias. Con todo, en el texto, no se mencionan las tareas de cuidado ni hay una referencia al trabajo de las mujeres: la palabra género aparece solo dos veces mencionadas en el párrafo referido a violencia y la obligación de cada universidad para resolver estas situaciones en el espacio virtual. El acta acuerdo lo firmaron el entonces secretario de Políticas Universitarias, Jaime Perczyk; el subsecretario de Políticas Universitarias, César Albornoz; el subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, Leandro Quiroga; y quienes lideran los sindicatos de docentes universitarios: FEDUN, CONADU, FAGDUT, CTERA y UDA; todos ellos también hombres (Perfil, 2020).

Asimismo, para este capítulo, y con el solo ánimo de acercarse de manera inicial y exploratoria a la problemática aquí planteada a través de las narrativas de la propias profesoras, esta autora consultó por correo electrónico a una docena de colegas mujeres de distintas universidades para saber si, cuando se suspendieron las clases presenciales y la universidad se mudó a sus casas, fueron consultadas por las autoridades de las instituciones donde trabajaban sobre las dinámicas familiares propias y las tareas de cuidado de las que estaban a cargo. Todas las compañeras consultadas coincidieron en que las encuesta que circularon a principio del ASOP estuvieron focalizadas, en el mejor de los casos, en conocer el nivel de acceso a bienes y servicios digitales, pero sin ofrecer opciones para solucionar algunos problemas de conexión, que, por ejemplo, algunas compañeras tuvieron. Tampoco se les ofreció computadoras para el dictado de clases en remoto en aquellos casos en los cuales las profesoras manifestaron contar con un ordenador pero para uso familiar, no individual-laboral. Además, si bien en algunas universidades algunas de las profesoras reconocieron que estaban habilitadas a licencias por tareas de cuidado, era con ciertos requisitos y

por tiempo limitado. Asimismo, todas concordaron en que no llegaron a sus correos cuestionarios para recoger información sobre las situaciones particulares de las docentes: si tenían hijos e hijas a cargo en edad escolar, personas mayores a su cuidado y en qué grado las tareas del hogar podían sobrecargar la cotidianidad de las profesoras. “Tampoco si teníamos espacio de nuestras casas para destinar a la enseñanza”, manifestó una de las profesoras contactadas.

4. Reflexiones finales: la academia en una aceleración desigual

Si la mayoría de las mujeres tuvieron que cuidar, acompañar, limpiar, explicar, organizar, conectar y corregir tareas a hijos e hijas durante la suspensión de las clases presenciales, que en el caso de la Argentina se extendió por un año y medio (Fuentes, 2020), a las mujeres docentes se les sumó el dar clases al estudiantado de manera remota y acompañarlos/as para evitar el abandono de sus caminos académicos. Con los datos y los análisis presentados en este manuscrito vale preguntarse si es que todo lo impulsado por la universidad para trabajar en pos de la paridad de género en distintos espacios es insuficiente o si, en todo caso, los protocolos, los observatorios, los programas son, si bien necesarios, también acciones decorativas que buscan promoción y propaganda pero que finalmente terminan obstaculizando transformaciones profundas de una institución históricamente androcéntrica (Astiz, 2021).

Lo ocurrido a las profesoras universitarias durante la ASOP en la Argentina deja claro que, parafraseando el congreso que en este libro nos convoca, existe una academia acelerada pero más para unas que para otros. Por ello, entre otras varias, tres cuestiones presentadas en el recorrido de este capítulo precisan ser examinadas en profundidad en nuevos abordajes: por un lado, quedan por delante grandes desafíos tecnológicos, pedagógicos y de habilidades y competencias. Como decía una de las colegas consultadas: “Se pensó que abriendo una computadora e iniciando una videoconferencia, se estaba abriendo una universidad”. Y para #launiversidadencasa, las profesoras quedaron y se sintieron solas, angustiadas y desbordadas, porque muchas también tenían tantas escuelas como hijos e hijas en casa. En segundo lugar, si bien la pandemia por COVID-19 se presentó como una realidad global inédita, reforzó las inequidades de género tanto en el espacio universitario, como en los hogares que se volvieron universidad. Y tercero, es preciso, desde un enfoque holístico, implementar acciones y medidas que colaboren en alcanzar un bienestar generalizado de las mujeres académicas, con diseños de normativas que permitan compatibilizar su vida cotidiana con el ejercicio de su profesión (Díaz Martínez, 2020).

Claro que, en este caso, vale la pena preguntarse si se podrá al menos comenzar a pensarlo cuando quienes deciden son hombres. El caso de la firma del acta acuerdo entre el gobierno y los

sindicatos, todos hombres, y el tratamiento homogéneo de las dinámicas de trabajo de profesoras y profesoras en el acta acuerdo, habla a las claras de una necesidad de sumar mujeres a los espacios claves de poder en la universidad, para que la perspectiva de género sea incorporada de manera transversal en las instituciones, y se puedan instrumentar programas y medidas para el desarrollo y bienestar docente focalizadas en las demandas, necesidades y cotidianidades de las mujeres académicas, que por cierto, no son las mismas que las de los hombres.

Referencias

- Acosta-Belén, E. y Bose, C. (1991). *Perspectives and Resources. Integrating Latin American and Caribbean Women into the Curriculum and Research*. CELAC/IROW
- Aladro, A. (2021). ¿Universidad feminista? Una nueva etapa de la política universitaria argentina. *Revista de Educación*, 24(1), 201-216.
- Almeida, D. (2020). *COVID-19, Violence Against Women, And Femicide In Latin America*. <https://theowp.org/reports/COVID-19-violence-against-women-and-femicide-in-latin-america/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Anderson, D., Binder, M. y Krause, K. (2002). The Motherhood Wage Penalty: Which Mothers Pay It and Why? *The American Economic Review*, 92(2), 354-358. <http://www.jstor.org/stable/3083431>
- Araujo, R.; Amato, C.; Martins, V.; Eliseo, A. y Silveira, I. (2020). COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira Informática Na Educação*, 28(0), 864–891. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Arvizu, A. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, dossier Género y Trabajo, 6(e478), 1-28. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>
- Astiz, M. F. (2021). Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 5(1), 97-107. <https://doi.org/10.23870/marlas.337>
- Baladron, M. I. (2021). Apropiación de tecnologías en las redes comunitarias de internet latinoamericanas. *Tripodos*, 46, 59-76. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p59-76>
- Benavides Lara, M. A.; De Agüero Servín, M. y Martínez Alvarez, S. (2021). Diferencias entre profesoras y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo docente y de cuidados durante la pandemia. *RLEE Nueva Época*, LI, 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.449>
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, (26), 39-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.232>
- Blandón Ramírez, D. (27 de abril de 2021) *17 millones de latinoamericanos dejarían sus estudios a causa de la pandemia*. *France 24*. <https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%ADa/20210427-economia-17-millones-latinoamericanos-dejarian-estudios-pandemia>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Buedo, P. y Salas Médica, M. (2020). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Universidades*, 69(77), 7-15. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.77.138>
- Buquet, A. (2016). El orden de género en educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. <http://doi.org/10.30578/nomadas.n44a2>
- Casali, A. y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, e53. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>
- CIN. (2020) Primera reunión de la Comisión de Seguimiento COVID-19. *CIN*. <https://www.cin.edu.ar/primer-reunion-de-la-comision-de-seguimiento-COVID-19/>

- CONADU. (2020). *Condiciones laborales mínimas para docentes, investigadores e investigadoras y extensionistas durante la vigencia de la emergencia del COVID-19*. Conadu. https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/Agenda_Politico_Gremial_acuerdo_paritario_de_condiciones_de_trabajo.pdf
- CRES (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2009). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*. [Versión Electrónica]; XXXI (125), 90-108. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211980007.pdf>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- CONICET (8 de marzo de 2021). La mujer en la ciencia argentina. *CONICET*. <https://cadic.conicet.gov.ar/la-mujer-en-la-ciencia-argentina/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda*, 5, 60-76. <https://doi.org/10.25267/rueda.2020.i5.07>
- Elgueta Rosas, M. F. (2021). Trabajando en “tres turnos” en tiempos de pandemia: profesoras de derecho y carrera académica en América Latina. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64104>
- Faur, F. y Pereyra F. (2018), “Gramáticas del cuidado”. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo XXI Editores.
- Flores-Sequera, M. M. (2020). Desigualdades develadas por la pandemia: economía del cuidado y malestar en profesoras de universidades venezolanas. *Antropología Americana*, 5, 95-111.
- Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En J. M. Busto, y S. Villafae (Coords.). *Cuidado y mujeres en tiempos de COVID-19 La experiencia en la Argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/153), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- García de Fanelli, A. (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Red de Indicadores de la Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- García de Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 8, 3-8. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.82>
- González-Suárez, M. (1990). *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Goren, N.; Jerez, C. y Figueroa, Y. (2020). ¿Los cuidados en agenda? Reflexiones y proyecciones feministas en época de COVID-19. En N. Goren y F. Guillermo (Eds.). *Desigualdades en el marco de la pandemia. Reflexiones y desafíos*. EdunPaz.
- IESALC (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN090420-2.pdf> Acceso: 14 de diciembre de 2021.

- IESALC (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emotions, concerns and reflections regarding the COVID-19 pandemic in argentina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 25, 2447–2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- La Nación (4 de diciembre de 2020). PC para docentes: el Banco Nación renovó la línea de créditos e incluyó a no docentes universitarios. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/computadores-docentes-banco-nacion-renovo-linea-creditos-nid2530033/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. Global Survey on the impact of COVID-19 on Higher Education LAU Global Survey Report*. International Association of Universities, UNESCO House.
- Martínez Labrín, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 35, 134-163.
- Matthews, D. (2020). Pandemic lockdown holding back female academics, datashow, Times Higher Education. *Times In Higher Education* <https://www.timeshighereducation.com/news/pan-demic-lockdown-holding-back-female-academics-data-show> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. *Revista Universidades julio-septiembre*, 71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.28>
- Myers, K.R., Tham, W.Y., Yin, Y. *et al.* (2020). Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists. *Natural Human Behaviour*, 4, 880–883. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y>
- Moreno Bau, Á. (2021). Prólogo. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://www.fundacioncarolina.es/fundacion-carolina-lanza-el-libro-la-educacion-superior-en-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia-impacto-y-respuestas-docentes>
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19*, 19. Dponible en https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Analisis_comparado_entre_educacion_publica_y_educacion_privada_en_contexto_de_COVID-19.pdf Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Página/12 (1 de octubre 2021) *Clases presenciales en las universidades: un regreso paulatino y parcial*. <https://www.pagina12.com.ar/371912-clases-presenciales-en-las-universidades-un-regreso-paulatin>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Perfil (2 de junio de 2020) Acordaron la regulación del trabajo de los docentes universitarios en el marco de la pandemia. *Perfil.com*. [perfil.com/noticias/educacion/acordaron-la-regulacion-del-trabajo-de-los-docentes-universitarios-en-el-marco-de-la-pandemia.phtml](https://www.perfil.com/noticias/educacion/acordaron-la-regulacion-del-trabajo-de-los-docentes-universitarios-en-el-marco-de-la-pandemia.phtml). Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Racciatti, E. (2021). RUGE, la red que pelea por romper el techo de cristal universitario. *Letra P*. <https://www.letrap.com.ar/nota/2021-7-16-11-20-0-ruge-la-red-que-pelea-por-romper-el-techo-de-cristal-universitario> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Riger, S., Stokes, J., Raja, S. y Sullivan, M. (1997). Measuring perceptions of the work environment for female faculty. *The Review of Higher Education*, 21(1), 63–78.

- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020). La participación de las mujeres en el Sistema Universitario. “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino. 2018-2019”. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-participacion-de-las-mujeres-en-el-sistema-universitario>
- Schmidt, S., Hodge, E. y Tschida, C. (2020). *How Instructors Learn to Teach Online: Considering the past to plan for the future*. Association for Computing Machinery.
- Tarullo, R.; Frezzotti, Y. y Masciulli, C. (2020). #AisladasPeroNoOlvidadas: Redes digitales de lucha contra la otra pandemia. *Hologramática*, 2(33), 65-93.
- Tarullo, R. y Martino, B. (2019). Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. *Propuesta Educativa*, 51(1), 108-118.
- Torulucci, S., Vazquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). Segunda Reforma Universitaria: Políticas De Género Y Transversalización En Las Universidades. *RevCom*, 9, e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Torulucci, S. (2021). Un informe de RUGE para avanzar en políticas de género. Pagina/12. <https://www.pagina12.com.ar/365368-un-informe-de-ruge-para-avanzar-en-politicas-de-genero>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Zelaya, M. (2020). Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación. *Revista de Educación Superior Del Sur Global*, 9(10), 142–170. <https://doi.org/10.25087/resur9.10.a8>