

# El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia

Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado



SECRETARÍA GENERAL  
Universidad Nacional Autónoma de México



Primera edición: junio de 2023

D.R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, C P 04510, Ciudad de México

“El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y estudiantado” por Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia UNAM se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Basada en una obra en [www.cuaieed.unam.mx](http://www.cuaieed.unam.mx)



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 internacional

[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES)

Esta licencia permite:

- **Compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).
- **Adaptar** (remezclar, transformar y crear a partir del material).

Bajo los siguientes términos:

**Reconocimiento.** Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

**No comercial.** Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

**Compartir igual.** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Hecho en México

---

## Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers  
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
Secretario General

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú  
Abogado General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria  
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda  
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo  
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz  
Coordinadora para la Igualdad de Género

---

### Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia

Dr. Melchor Sánchez Mendiola  
Coordinador

Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández  
Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente

#### Coordinación

Dr. Melchor Sánchez Mendiola

#### Autoras y autores:

Mario Alberto Benavides Lara, María de las Mercedes de Agüero Servín, Maura Pompa Mansilla, María de los Ángeles Gutiérrez Lovera, Víctor Jesús Rendón Cazales, Miguel Hernández Alvarado y Melchor Sánchez Mendiola

#### Diseño y formación del texto

Nayelli Vilchis de la Concha

Agradecemos el apoyo y facilidades prestadas por la Dirección General de Administración Escolar, especialmente a la M. en C. Ivonne Ramírez Wences y a la Mat. Yolanda Valencia Aguilar, así como a sus equipos, a Gabriela Gutiérrez Vaca quien apoyó en diferentes tareas como parte de su servicio social.

Las autoras y los autores de este estudio agradecemos la participación comprometida y honesta de los miles de universitarios y universitarias que nos brindaron parte de su tiempo para contestar la encuesta. Sin su participación este trabajo no hubiese sido posible, esperamos que lo que aquí se reporta ayude a valorar e implementar estrategias de apoyo que se correspondan con el esfuerzo, trabajo y dedicación de las y los profesores y las y los estudiantes de la UNAM quienes, a pesar del momento histórico de incertidumbre y cambio en el que nos encontramos, han hecho que la Universidad no se detenga.

#### Cómo citar:

CUAIEED (2023). *El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y estudiantado*. Secretaría General UNAM.

# Contenido

<b>I. Presentación</b>	<b>5</b>
<b>2. El trabajo de cuidados y académico de cuidados como marcos de referencia</b>	<b>11</b>
2.1 Trabajo de cuidados, trabajo académico y diferencias de género en el profesorado. Hacia una ética del cuidado en la enseñanza	27
2.2 Diferencias en el desempeño académico y el compromiso del estudiantado. Hacia una ética del cuidado en el aprendizaje	36
<b>3. Síntesis de resultados</b>	<b>46</b>
<b>4. Trabajo de cuidados y trabajo académico de las profesoras y los profesores de la UNAM</b>	<b>49</b>
4.1 Perfil de quienes contestaron el cuestionario	50
4.2 Tiempo dedicado al trabajo académico por parte de las profesoras y los profesores de la UNAM durante la contingencia	57
4.3 Trabajo remunerado, estímulos recibidos, distribución del gasto y tiempo dedicado al trabajo de cuidados por parte de las profesoras y los profesores de la UNAM durante la contingencia	71
4.4 Comparación del trabajo académico y el trabajo de cuidados de las profesoras y los profesores de la UNAM	97
<b>5. Trabajo de estudios y de cuidados de las y los estudiantes de la UNAM</b>	<b>107</b>
5.1 Perfil de estudiantes que contestaron el cuestionario	108
5.2 Tiempo dedicado al trabajo de estudio según las y los estudiantes de la UNAM durante la contingencia	111
5.3 Trabajo remunerado, apoyos recibidos, distribución del gasto y tiempo dedicado al trabajo de cuidados por parte de las y los estudiantes de la UNAM durante la contingencia	118
5.4 Comparación del trabajo de estudio y el trabajo de cuidados de las estudiantes y los estudiantes	134
<b>6. Consideraciones y recomendaciones</b>	<b>139</b>
<b>7. Referencias</b>	<b>144</b>

# 1. Presentación

La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publica el informe específico de resultados del estudio *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*. Este informe se suma a los anteriores elaborados en el marco de este estudio.

Con esto, la CUAIEED contribuye a entender las experiencias, opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y estudiantado con el objetivo de comprender los cambios que la pandemia detonó y que darán forma a los retos que están por venir en la actual etapa posconfinamiento.

En este estudio se aborda un aspecto central pero poco estudiado en el campo de la investigación en educación, que es el trabajo de cuidados y su relación con el trabajo académico y de estudios del profesorado y del estudiantado. Para esto, se presentan los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la encuesta acerca de la dimensión de condiciones en las que se realizó el trabajo docente y de estudios durante la contingencia y que aborda los siguientes aspectos<sup>1</sup>:

- Principales rasgos del perfil de quienes contestaron el cuestionario.
- Tiempo dedicado al trabajo académico y de estudio por parte del profesorado y estudiantado de la UNAM durante la contingencia.
- Trabajo remunerado, estímulos y apoyos recibidos, distribución del gasto y tiempo dedicado al trabajo de cuidados y doméstico por parte del profesorado y estudiantado de la UNAM durante la contingencia.
- Comparación del trabajo académico y de estudio, y el trabajo de cuidados y doméstico del profesorado y el estudiantado de la UNAM.

La decisión de centrarse en el trabajo de cuidados surge de reconocer la importancia de visibilizar al género y a las desigualdades en el trabajo académico y de cuidados como un asunto de preocupación y ocupación de la Universidad y de la CUAIEED. Esto como parte de la transversalización de la perspectiva de género que la UNAM asume en los distintos ámbitos del trabajo universitario, mismos que se enmarcan en el Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM (UNAM, 2018).

<sup>1</sup> Para conocer los detalles metodológicos del estudio se invita a consultar el informe general de resultados disponible en: [https://cuaieed.unam.mx/url\\_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf](https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf)

Una de las tareas fundamentales de la [CUAIEED](#) es promover procesos de innovación, investigación, evaluación, desarrollo curricular y tecnológico, además de formación docente que sean pertinentes, relevantes y útiles para la Universidad (Gaceta UNAM, 2020). Por ello, se consideró que la comprensión del género es un aspecto ineludible, aunque históricamente invisibilizado, que atraviesa no sólo los procesos que la Coordinación está encargada de fomentar, sino que se extiende a la misión educativa de la Universidad en el logro de los resultados académicos.

Por esta razón, en la encuesta que la Coordinación realizó entre abril y agosto de 2021, se decidió incorporar aspectos que dieran cuenta de las experiencias educativas y las condiciones de trabajo durante la contingencia y cierre de las instalaciones universitarias por la pandemia. Esto, con el fin de comprender de qué manera las relaciones de género inciden en las experiencias educativas de quienes son parte de la [UNAM](#).

Ante fenómenos sociales asociados a las desigualdades de género es urgente que desde los distintos espacios universitarios se hablen, trabajen y problematicen los aspectos, fenómenos, procesos, situaciones, relaciones y casos que reproducen estas desigualdades. Así como los mecanismos sociales a través de los que ocurren.

El género es un amplio campo de estudios en el cual se pueden identificar y construir propuestas para atender diferentes problemáticas sociales, institucionales y educativas desde una diversidad de perspectivas metodológicas y teóricas. Debido a que su estudio es relativamente reciente, es importante reconocer que frente a un orden que regula las ideas y comportamientos individuales y sociales, existen dinámicas y problemáticas que están atravesadas por el género las cuales no son observadas, ni reconocidas y pasan por normales o cotidianas. Esto en el fondo justifica y reproduce inequidades, desigualdades e injusticias (Lamas, 2016).

Más allá de pensar que el género y su estudio está restringido a un nicho o que es propio de ciertas agendas de investigación relativas a problemáticas y temas específicos que son exclusivos de quienes trabajan temas de mujeres o de las diversidades sexo-genéricas, este informe de investigación tiene la intención de invitar a reflexionar, profundizar y problematizar, desde la experiencia individual, colectiva e institucional, en torno a las maneras en las que estas desigualdades están presentes en el quehacer de las [Instituciones de Educación Superior \(IES\)](#).

Por cuanto se refiere específicamente a la palabra *género* (del latín *genus* y *eris*, “clase”) en lengua española (Moliner, 1992), abordaré brevemente las diferencias entre sus tres principales acepciones, para desarrollar *in extenso* la definición que hoy ha dado pie a conceptos como *perspectiva de género* o *problemas de género*. La primera es: clase, tipo o especie (“el género musical”; “el género humano u homo sapiens”; “este género

de conducta”), que para los angloparlantes es *genre*. La segunda es la tradicional, que implica sexo (en inglés: *gender*). Y la tercera es una nueva significación que se refiere al conjunto de creencias, atribuciones y prescripciones culturales que establecen “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres en cada cultura, y que se usa para comprender conductas individuales y procesos sociales, así como para diseñar políticas públicas (también *gender*, en inglés) (Lamas, 2016, p. 156).

La importancia que la presencia de los cuidados tiene en la sociedad y en todos los ámbitos de la educación se basa en que es a través de estos, que es posible mantener las dinámicas de la sociedad y fundamentalmente de la economía (de Barbieri, 1978). Por su parte, los estudios en torno al trabajo de cuidados en educación y en específico en educación superior (Noddings, 1998; 2009; Hangyan Lu, 2018), también convocan a repensar la manera como hasta el momento se dan y sustentan las dinámicas pedagógicas.

Estas dinámicas están atravesadas por las características étnicas, religiosas, de racialización, orientaciones e identidades de género y sexuales, pertenencia cultural, situación de migración, entre muchos otros elementos objetivos, subjetivos, experienciales y materiales que conforman la identidad de las personas. Estas se refuerzan con formas de esencialización del género que justifican creencias y prejuicios, que son fuente y base para actos de discriminación que parten de creencias naturalizadas históricamente sobre el rol de cuidados.

Dichos prejuicios son construcciones que se reproducen en todos los espacios de la sociedad que incluyen, si bien con ciertos matices, al espacio universitario. Dedicar atención al trabajo de cuidados en las escuelas y universidades es una tarea impostergable ante el agotamiento del actual modelo cultural de sociedad. Este modelo en crisis se intensificó durante la pandemia, por tanto, es necesario reconocer las afectaciones en el sentido del impacto en educación que la pandemia está generando y generará a largo plazo. Así como las oportunidades que se abren para abordar desde nuevas perspectivas y con nuevos horizontes la educación universitaria.

Al respecto, la discusión del trabajo de cuidados y el académico como un nuevo horizonte que surge a raíz de la pandemia, necesita darse a la luz de la reflexión y cuestionamiento acerca de las problemáticas derivadas de los sistemas políticos y económicos que, para continuar, requieren mantener las relaciones de desigualdad y dominación basadas en las diferencias de género como en otras dimensiones de las identidades individuales y colectivas (CEPAL, 2022).

El supuesto del que se parte en este estudio es que el trabajo académico y de estudio requiere, entre otros recursos, la disponibilidad de tiempo que queda constreñido a otras responsabilidades y deberes, cuya distribución es desigual entre mujeres y hombres. En especial, en lo que refiere al trabajo de cuidados y domésticos no remunerados, el cual puede verse intensificado cuando hay

hijos(as), personas adultas mayores, personas enfermas o con alguna discapacidad o condición que requieren atención. Si bien muchos hombres con ciertos perfiles demográficos participan del cuidado, este recae en mayor proporción e intensidad en las mujeres como parte de un proceso de socialización y enculturación que se da de manera continua a medida que adquieren más edad y que se refuerza a partir de la idea de que el cuidado corresponde a la vida privada.

De ahí que, abordar el tema educativo desde la óptica de las prácticas y actividades pedagógicas de los cuidados que se mide desde el tiempo, puede contribuir a hacer visibles aspectos poco estudiados respecto al trabajo académico que realizan las y los profesores y estudiantes. Estos aspectos tienen una amplia influencia para comprender la manera como se estructuran las relaciones educativas y las prácticas de formación, u otras formas de socializar que dan forma a los procesos educativos y a las interacciones didácticas en la Universidad.

Acerca de los resultados se identifica que, en general, son las profesoras y estudiantes mujeres quienes dedican más tiempo a las actividades académicas y de estudio, así como al trabajo de cuidados y doméstico. Esto coincide con lo reportado por la literatura, acerca de la división sexual que el trabajo de cuidados implica para las mujeres. Aunque en el caso de la [UNAM](#) la brecha se cierra si se es hombre con hijos(as) o si es hombre casado sin hijos(as), es necesario realizar más estudios y profundizar cómo se distribuyen de facto las cargas de trabajo doméstico y de cuidados en relación con el trabajo docente.

Para el caso de las y los estudiantes se identifica que, aunque las diferencias son menores en el nivel de bachillerato, las estudiantes mujeres de licenciatura y bachillerato son quienes dedican más tiempo a actividades de estudio y de cuidados que los estudiantes hombres. Resalta que son los estudiantes hombres de bachillerato quienes disponen de más tiempo para realizar actividades de recreación como platicar con amigos o hacer ejercicio.

Atender los resultados del estudio convoca a quienes forman parte de la Universidad y en especial a quienes toman decisiones, a incorporar de manera plena una perspectiva de género y de cuidados para diseñar e implementar políticas, estrategias y acciones que reconozcan el trabajo de cuidados pedagógicos en el espacio académico que aportan las profesoras mujeres y que se vea compensado y distribuido de manera igualitaria entre profesoras y profesores. Así como la práctica de dar contención emocional y afectiva a los y las estudiantes que les permitan construir espacios en los que puedan estar más consigo mismos (as), poniendo énfasis en la importancia del autocuidado.

En el caso de los hombres, especialmente de los estudiantes, es necesario apoyarlos para que se vinculen y comprometan más con sus estudios. Para ello se requiere, entre otras cosas, llevar a cabo acciones de orientación que incluyan la contención emocional, afectiva y el trabajo consigo mismos que además incorpore aspectos del desempeño académico.



Respecto al trabajo de cuidados no remunerados, es importante que la Universidad sensibilice a la comunidad universitaria acerca de cómo estos son distribuidos en la familia y la sociedad, y que promueva en ese sentido relaciones más igualitarias que inicien por reconocer y revalorar a los cuidados como un asunto de relevancia para la sociedad. Esto conlleva la urgencia de generar políticas que apoyen al cumplimiento de esta actividad en su valor e importancia por parte de quienes lo realizan en la Universidad.

Para la presentación de los resultados de la encuesta se decidió, con el propósito de mostrar un análisis más fino de los aspectos que aquí se abordan, hacer una categorización de las respuestas distinta a los otros informes. Así, en el caso del profesorado se creó una tipología de respondientes que tomó en cuenta además de su género, su estado civil y el hecho de tener o no tener hijos(as).

En el caso del estudiantado se hizo una categorización por género y se consideró el nivel educativo; es decir, si pertenecen al bachillerato o a la licenciatura. La razón de tomar en cuenta el nivel educativo al que pertenece cada estudiante se hizo como una forma de incorporar el criterio etario, que es relevante para entender las relaciones y diferencias en torno al estudio y al trabajo de cuidados que realizan las personas más jóvenes.

Algunos aspectos metodológicos particulares de este informe son la integración de las respuestas del profesorado y estudiantado de licenciatura tanto del sistema presencial escolarizado como del [Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia \(SUAYED\)](#). Por otra parte se decidió tomar las respuestas de mujeres y hombres incluyendo aquellas personas que se identificaron como mujeres y hombres trans.

Respecto de las personas no binarias se decidió no sumar sus respuestas debido a la complejidad que esto implicaba para el tema específico de este informe. Esto es una llamada de atención para profundizar y diseñar mejores instrumentos y constructos teóricos-conceptuales, acerca de aquellos fenómenos y cuestiones sociales que registran una deuda en la comprensión de las personas que trascienden la dicotomía de género y se sitúan en el espectro de lo no binario, así como en las nuevas formas de construir lo femenino y lo masculino desde la diversidad.

Con este informe, la [CUAIEED](#) pretende aportar a la discusión informada acerca de aquellas realidades que restringen las aspiraciones de la sociedad por construir formas de relación, que respondan a las necesidades y los anhelos en torno a maneras más éticas, respetuosas, empáticas, comunitarias y sustentables de desarrollar la vida y construir a la Universidad.

Asimismo, se atienden los lineamientos en torno a las políticas de género de la UNAM, cuya interpretación consignada en el [Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM](#) señala que:

(...) todas las entidades académicas y dependencias universitarias deben generar información estadística desagregada por sexogénero, con indicadores construidos con perspectiva de género, y evaluar el impacto de las acciones y medidas desarrolladas para hacer efectivo el derecho a la igualdad de género. Para cumplir con este mandato es necesario revisar y rediseñar un conjunto de estrategias metodológicas que nos permitan la recopilación, sistematización y análisis de datos, así como la interpretación de la información resultado de estas operaciones, desagregadas por sexo y con perspectiva de género. Dichas estrategias nos permitirán identificar y analizar los factores estructurales, culturales y psicológicos que influyen en la desigualdad de la comunidad universitaria (UNAM, 2018, p.31).

## 2. El trabajo de cuidados y académico de cuidados como marcos de referencia

Los cuidados —que incluyen a las actividades domésticas— históricamente han sido vistos como una tarea que concierne exclusivamente al espacio de lo privado, cuya distribución obedece a los arreglos y responsabilidades asumidas que los miembros de una familia acuerdan de manera explícita o implícita. Ante esta visión que se basa en la reproducción de roles, los estudios de género, y principalmente el feminismo, han sido críticos al señalar que los cuidados no son un asunto privado y que se deba solventar en esa esfera. Los cuidados son un tema y problema público, pues es a partir de ellos que pueden resolverse y hacerse viables otras dinámicas sociales, educativas, económicas y laborales (Pautassi, 2007).

Asimismo, su distribución responde a un orden social *generizado*, que quiere decir que son las mujeres quienes se hacen cargo en mayor medida de las necesidades de los integrantes de su familia y demás responsabilidades del llamado trabajo de cuidados y domésticos no remunerados. Este tipo de trabajo muchas veces ni siquiera es visto como tal por los miembros de la familia, la sociedad, el mercado o el Estado (Sallé y Molpeceres, 2018).

En relación a esto, destacan los conceptos de Gayle Rubin (1996) para entender la trascendencia de los cuidados en la estructuración de las desigualdades de género, al señalar la existencia de formas sistemáticas de explotación y opresión hacia las mujeres que incluyen sus cuerpos, su trabajo y en este contexto, su tiempo. Estas actividades se enmarcan en relaciones económicas, sociales y culturales específicas que buscan la generación de capital, así como la reproducción de relaciones de filiación y parentesco mediante la procreación, que son socialmente organizadas y que configuran lo que esta autora identifica como el sistema sexo-género. A propósito de esto, Marcela Lagarde refiere que históricamente las mujeres han sido colocadas en una relación de subordinación donde no se es para sí, sino para alguien más, dando forma a lo que la autora define como los cautiverios de la mujer (Lagarde, 2005).

Por su parte, los estudios seminales de Teresita de Barbieri (1978) en torno al trabajo doméstico, demuestran que la función social que se les ha otorgado a las mujeres, especialmente a las que son madres y esposas, es la reproducción de la mercancía en la que se convierten las personas a través de la mano de obra. Así, los cuidados otorgados por las mujeres reducen el costo que las personas trabajadoras tienen para el capital.

A pesar de que todas las personas han necesitado, necesitan o necesitarán de cuidados en algún punto de sus vidas, parece que este tema es algo que se resuelve en negociaciones y acuerdos personales o entre las redes familiares, sin que las instituciones intervengan de ninguna manera. Contrariamente, cada vez es mayor la urgencia por replantear formas de redistribución del uso del tiempo y los cuidados mediante un conjunto de políticas orientadas a lo que se conoce como el modelo de las 3 “R” en los cuidados y que significan: *reconocer, reducir y redistribuir el trabajo de cuidados* (Sallé y Molpeceres, 2018).

A este modelo, algunas otras autoras le agregan otras condiciones y características como son: la importancia de promover y asegurar la representación política de aquellas personas que se dedican a los cuidados, la remuneración digna que merece este trabajo, y promover la responsabilidad en las relaciones afectivas y emocionales asociadas a los cuidados (Galindo Vilchis, 2019).

Al respecto, es oportuno aclarar que el trabajo de cuidados no se restringe a una actividad por la cual no se recibe paga. También existen trabajos de cuidados remunerados que no escapan de las dinámicas, estructuras y prejuicios que caracterizan a este tipo de trabajo y que, entre otras ideas, es concebido como actividades que en su mayoría realizan las mujeres pues su “naturaleza” las hace más aptas para este tipo de trabajo. Sobre esta premisa se funda lo que se conoce como la división sexual del trabajo (Rubin, 1996) que se basa en una forma de esencialización desde el género.

Una de las consecuencias de esto, es que hay una feminización negativa de este tipo de trabajo, al ser una labor que en mayor medida la realizan las mujeres y que socialmente parece tener menos importancia al justificarse en el prejuicio de que este tipo de actividades implican menos esfuerzos y capacidades, o bien que hay una obligación moral de las mujeres para hacerlo. En consecuencia, se recibe una menor paga que otras actividades que socialmente son más valoradas, debido a que producen efectos económicos directos o visibles, e intercambiables en el mercado. Esto, aún y cuando el trabajo de cuidados remunerado y el no remunerado mueven, impactan y soportan a la economía en todos sus niveles (England, 2005).

Más que pretender hacer una discusión que cuestione las teorizaciones o los hallazgos de las investigaciones acerca de los cuidados, el marco que acompaña este estudio, tiene el propósito de orientar la lectura de los resultados, sobre todo, contextualizarlos en el campo de la realidad docente y de las dinámicas escolares y sociales reportadas por el profesorado y el estudiantado de la Universidad durante la pandemia, que a la vez sean útiles para imaginar y diseñar nuevos escenarios educativos. De esta manera, el marco teórico que aquí se presenta tiene como intención partir del reconocimiento a la abundante investigación que actualmente se genera y que permitan poner en perspectiva, profundizar y problematizar los resultados y datos que aquí se muestran.

## Una aproximación al trabajo y los cuidados desde la perspectiva de género

De acuerdo con Luz María Galindo Vilchis (2019) existen dificultades para llegar a un concepto único de cuidados, pues este depende de aspectos como el contexto y la cultura, así como la participación del Estado. A pesar de ello, y siguiendo con la revisión que hace esta autora acerca de los cuidados como objeto de estudio y de las políticas dentro de las sociedades de bienestar y capitalistas, destaca que los cuidados son una actividad de servicio que se desarrolla en lo cotidiano y busca el bienestar de un otro u otros. Por lo tanto, se configura como una organización social vital para el funcionamiento de las colectividades, así como a nivel individual.

Además, el trabajo de cuidados no es acumulable, por lo que se manifiesta como una demanda constante con límites —de tiempo y espacio— difusos. Marugán (2014) enfatiza que una característica que define a los cuidados es la carga emocional y afectiva que les implica a quienes lo realizan y que es un diferenciador clave para que, desde los estudios que se hicieron en los años 70, se decidiera pasar de la noción de trabajo doméstico a la de cuidados y trabajo de cuidados.

Por su parte, Batthyány (2015) coincide al señalar lo difícil que es llegar a una definición única de cuidados. No obstante, este engloba distintas actividades y dimensiones en las que se despliegan los cuidados como son: el cuidado material, el cuidado económico y el cuidado psicológico y afectivo. Cabe señalar que los cuidados sólo existen como relación, es decir, que se provee a alguien más a costa del tiempo, trabajo y afectividad que puede dedicarse a otras actividades, personas o a sí mismos.

Para Batthyány (2015) y Pautassi (2007), la evolución de los cuidados ha llevado a que se considere como un derecho al que todas las personas requieren acceder, es decir, que es universal. A propósito de esto, la [Organización de las Naciones Unidas \(ONU\)](#), a través de los [Objetivos de Desarrollo Sostenible \(ODS\)](#), ha reconocido la importancia de los cuidados como parte fundamental para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Meta 5.4. Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país (CEPAL, 2018, p.32).

La trascendencia de reconocer a los cuidados como un derecho y al trabajo de cuidados como una actividad que debe realizarse en condiciones dignas, radica en que rompe con la idea de los cuidados como una relación entre particulares y coloca a las instituciones y el Estado, como garante y sujeto obligado para el disfrute y ejercicio de este derecho por parte de todas las personas.

A pesar de la centralidad de los cuidados, su abordaje representa retos para su estudio pues no dependen de una sola acción. Es decir, los cuidados más que una variable o un constructo medible es una construcción compleja que encierra procesos, trayectorias, ideas e incluso creencias y prácticas que ape- lan a estructuras sociales que son subjetivadas en y desde la experiencia y la cotidianidad de lo íntimo. De igual forma considera las diferencias que esta actividad supone para quien la ejecuta, que incluye la concepción que en tor- no a los cuidados y al bienestar se tenga en personas, sociedades y tiempos específicos.

El cuidado como relación social de provisión de necesidades, variará histórica y socialmente en razón de la variación de las necesidades so- ciales del momento. Por ello, no siempre se ha entendido el cuidado en el mismo sentido, ni las necesidades del cuidado han sido las mismas en todas las épocas históricas (Sales, 2015, p. 18).

Una forma de indagar respecto a los cuidados que ha ganado relevancia, es el enfocado a entender la manera como las mujeres y los hombres distribuyen su tiempo, entendido este último como la unidad de medida objetivada, a fin de identificar las desigualdades en la función social de los cuidados frente al llamado trabajo productivo. Aunque existe claridad acerca de estas diferencias debido a décadas de estudio, Rubiano-Matulevich y Kashiwase (2018) señalan la dificultad que implica recopilar y analizar el tiempo de cuidados; por ejemplo, en la distinción entre los cuidados como actividad primaria o activa, o como cuidados secundarios o pasivos, estos últimos refieren al trabajo de cuidados que se hace en simultaneidad de otras actividades. Además está la dificultad por las ausencias y huecos que existen en los datos que permitan su compara- ción en función de variables de contexto, demográficas o entre países.

Por otro lado, el tiempo es entendido como una externalidad que se puede medir y convertir en un valor, no sólo como horas transcurridas, sino como valor económico. Si bien, esto ha sido un avance para comprender y profundizar en las diferencias de género, también es un concepto que respon- de a las sociedades occidentales que no necesariamente es compartido en otros contextos o culturas.

Bajo esta aclaración, es importante anotar cómo la relación entre tiempo y trabajo en las sociedades modernas se tensiona con la de producción y bienestar. Este último no sólo depende del consumo y la obtención de bienes materiales que se obtienen a través del mercado (de Barbieri, 1978), sino también del tiempo y cómo este se vive de manera distinta. Mientras que para los hombres se vive como tiempo lineal, para las mujeres el tiempo se dibuja como una espiral que presenta simultaneidades y círculos, en el que el tiempo de cuidado se suma al trabajo remunerado que se traduce en dobles jornadas. A la vez, esto resta a otro tipo de actividades que las mujeres estarían en po- sibilidad de realizar, incluyendo trabajos remunerados, o bien, en la posibilidad del autocuidado.

Lo anterior, a decir de Carrasco-Bengoia y Domínguez (2021), es un reflejo de la multidimensionalidad del tiempo, que va más allá de una concepción tradicional económica, como un recurso escaso cuya distribución se resuelve a través de los mecanismos del mercado. En cambio, sitúa la discusión en torno a lo que se hace con el tiempo y que estos autores definen como los *usos del tiempo*.

De esta manera, el campo de acción de cada persona, su capacidad de desarrollar una vida satisfactoria está condicionada tanto por el tiempo que tenga disponible más allá de su jornada laboral mercantil (según número de horas y distribución), como por la configuración de sus horarios en las distintas esferas, de forma que podrá alcanzar mayores niveles de satisfacción aquella persona que tenga una jornada laboral cuyo perfil sea más adecuado a la realización de otras actividades. Ahora bien, lo anterior no funciona igual para hombres y mujeres: sabemos que la dedicación a las actividades de cuidado y mantenimiento de la vida, además de estar condicionadas por las jornadas laborales, vienen determinadas básicamente por razones de género. A este respecto, los estudios sobre “usos del tiempo” han aportado una información relevante contribuyendo de forma importante a poner de relieve las diferencias entre mujeres y hombres en la adjudicación por sexo de los distintos trabajos y de las distintas actividades realizadas en cada ámbito (familiar y mercantil). Estos estudios no se han limitado sólo al campo de la medición, sino que han venido acompañados de reflexiones e investigaciones sobre las desigualdades en el uso del tiempo, las “donaciones” históricas de tiempo desde las mujeres hacia los hombres, las implicaciones que el uso diferenciado del tiempo tiene en la participación de mujeres y hombres, etc. De esta manera, se presentan como un instrumento básico -aunque no suficiente- para el análisis de las interrelaciones y condicionamientos de los tiempos entre las distintas esferas (Carrasco-Bengoia y Domínguez, 2021, pp. 133-134).

La idea del trabajo que socialmente es reconocida se basa en el supuesto de que el tiempo que no se convierte en tiempo de trabajo y a su vez en dinero carece de valor individual y colectivo. Dando pie al concepto de trabajo productivo y distinguiéndose del trabajo reproductivo como aquel que no se traduce en producción de capital (Girón, 2018; Lozares et al., 2004; Orozco, 2018).

Frente a esto, el planteamiento de la economía feminista y de la economía del cuidado, cuestiona el sentido que tienen las formas modernas de organización de la sociedad, en el que la prioridad y funcionamiento del sistema es la reproducción de capital—a través de la reproducción de la fuerza del trabajo— y con ello el mantenimiento de las relaciones de poder. Estas están basadas en un arreglo social desigual, en el que las mujeres y las personas que cuidan son explotadas y precarizadas al no reconocerles el trabajo que realizan. Esto implica que en los hechos quienes cuidan están subsidiando al modelo político, social y de producción de bienes y servicios (Brunet y Santamaría, 2016;

Rodríguez Enríquez, 2015; Voria, 2015), pero a costa de otras dimensiones de la vida humana, como es el tiempo de las propias mujeres en lo que se conoce como una pobreza del mismo.

La economía feminista se caracteriza por poner en el centro del análisis la sostenibilidad de la vida, descentrando los mercados. En consecuencia, el objetivo del funcionamiento económico desde esta mirada no es la reproducción del capital, sino la reproducción de la vida. La preocupación no está en la perfecta asignación, sino en la mejor provisión para sostener y reproducir la vida. Por lo mismo, la economía feminista tiene como una preocupación central la cuestión distributiva. Y en particular se concentra en reconocer, identificar, analizar y proponer cómo modificar la desigualdad de género como elemento necesario para lograr la equidad socioeconómica (Rodríguez Enríquez, 2015, p.32).

Las implicaciones que la tensión entre trabajo y cuidados tienen para las personas que cuidan y que son mayoritariamente mujeres, se manifiestan de variadas formas que además de implicar mayores cargas en los cuidados, conllevan una mayor precariedad laboral o penalización en la calidad del empleo que se traduce en situaciones en concreto como son: menor participación en el mercado laboral, penalización en el sueldo, ausencia de seguridad social, mayores niveles de pobreza en la vejez, o bien, limitaciones para desarrollar una carrera o recibir promociones dentro de los espacios laborales (CEPAL, 2022; Noonan, 2001).

Estas desventajas contrastan generalmente con las condiciones en las que viven la mayoría de los hombres. Aunque de igual forma ocurre con algunas mujeres cuyas condiciones sociales y materiales les permiten delegar el trabajo de cuidados y en consecuencia, dedicar más tiempo al trabajo productivo, con lo que reciben una menor penalización respecto a su tránsito en el mercado de trabajo (Cooke y Hook, 2018).

De aquí cabe destacar la manera como ciertas dinámicas sociales acerca de los cuidados y el rol de las mujeres han venido cambiando, aunque no es generalizado. A pesar de que en muchas familias con hijos e hijas de clase media existe una mayor participación de los padres en la educación y cuidado de sus hijos e hijas (Figueroa Perea y Flores Garrido, 2012). Como lo señala Arvizu (2020), el hecho de que exista mayor participación del padre en la educación de sus hijos e hijas, no libera necesariamente a la mujer de las actividades de cuidados habituales como cocinar, hacer el aseo o atender las situaciones escolares, concentrando la actividad del hombre en tareas de juego o recreación, situación que lleva a que las mujeres inviertan más tiempo y esfuerzo en los cuidados de las y los hijos.

Es importante considerar en este punto lo que ocurre en los casos de familias homoparentales y lesbomaternales. Aunque existen pocos estudios, los realizados por Galindo Vilchis (2018, 2021) muestran que en estas familias hay



diferencias que si bien no pasan por la naturalización de los roles tradicionales de género, sí construyen roles que, de acuerdo con la autora, están atravesados por las propias características y circunstancias de las familias en las que la edad, escolaridad, ingreso o localidad de residencia son variables que parecen afectar la forma como se asume y reparte el trabajo de cuidados.

De esta manera, aún y cuando las condiciones de las mujeres puedan mejorar en términos de la carga directa de los cuidados, su responsabilidad social y moral como cuidadoras no deja de existir. Es decir, que el trabajo de cuidados no sólo se refiere a acciones directas o cara a cara; sino también indirectas, que se extienden en un tiempo sincrónico y asincrónico, por tanto, incluyen la gestión, organización y carga mental que están implicadas en todo trabajo de cuidados (Fernández Felipe, et al., 2015; Fraga, 2019).

Así, la carga mental en el ámbito del trabajo doméstico y familiar incluye listas de tareas mentales organizativas, de planificación y de coordinación (Ciciolla & Luthar, 2019; Walzer, 1996) cómo pueden ser: prever vestimenta diaria, planificar momentos de limpieza, agendar reuniones escolares, consejo y apoyo emocional, mantenimiento de lazos familiares y comunitarios, garantizar una adecuada alimentación, no llegar tarde a la hora de recogida del colegio, saber cuándo es la próxima vacuna, hacer la lista de la compra, etc. Asimismo, resulta apropiado incluir en carga mental “la cantidad de tiempo dedicado a pensar en la familia y el trabajo doméstico durante el día” (ibíd., p.280). Se trata de una realidad cotidiana invisibilizada en la vida de las mujeres y, por tanto, carece o tiene escaso reconocimiento social e incluso, intrafamiliar (Longo y Peguero Moreno, 2021, p. 22).

Acercas de esto es oportuno señalar que los cuidados están en tensión con el trabajo productivo o remunerado; ya que, para llevar a cabo este último, el trabajo de cuidados se estructura y organiza en redes o cadenas de cuidado que refieren a las relaciones o vínculos que las mujeres establecen entre ellas a partir de la transferencia de sus actividades de cuidados de una mujer a otra (López Carrión et al., 2022).

Esta transferencia se da sea mediante prácticas no remuneradas, por ejemplo, las abuelas, las tías, las cuñadas, las amigas, las suegras o las hijas mayores que cuidan a los hijos e hijas menores o algún familiar, incluso si se tratan de hijas menores de edad y que ocurre en diferentes contextos que van desde la vida urbana hasta las realidades migrantes (Fuentes-Gutiérrez y Agrela-Romero, 2016; Quecha Reyna, 2015; Mestre-Miquel et al., 2012; Montañó y Milosavjlevic, 2009). Lo mismo ocurre con mujeres que, a través del trabajo de cuidados remunerado, absorben esta función aún a costa de sus propias redes de cuidado y su presencia con sus hijos(as), padres o personas de su familia que necesitan atención (Eldén y Anving, 2016; Human Rights Watch (HRW), 2006; OIT, 2018).

Aunque estas situaciones se reproducen en multiplicidad de realidades, contextos sociales y culturales, como en las dinámicas macro y micro de los países que quedan ilustrados en los estudios citados. También, se observa que desde una perspectiva interseccional (Gandarias, et al., 2019), son las mujeres y las personas que cuidan que a la vez son las más pobres, quienes tienen mayor exposición de ser vulneradas en sus necesidades personales de cuidados y protección; como en sus derechos sociales, culturales y económicos debido a sus condiciones y características étnicas, culturales, lingüísticas, orientación e identidad sexogenérica.

A partir de esto se identifican formas diferenciadas acerca de cómo es asumido el trabajo de cuidados en las mujeres, sin transformar el modelo de organización social y de cuidados *generizado*. A propósito de ello, Alcañiz (2013) señala que las mujeres establecen estrategias que intentan conciliar el trabajo productivo con el trabajo de cuidados, el cual está atravesado por su condición social de origen. Con base en ello, la autora distingue que las mujeres implementan estrategias para solventar a los cuidados como responsables de este y que se clasifican en:

- Estrategias de supervivencia a través de adaptar rutinas, hábitos y horarios para realizar los dos trabajos.
- Estrategias adaptativas que implican mayor corresponsabilidad de la pareja y mejores posibilidades en el trabajo para conciliar ambas funciones.
- Estrategias externas que delegan en gran parte a otras personas a quienes pagan el trabajo de cuidados.

Acerca de la *conciliación* como una estrategia que las mujeres encuentran para participar del trabajo de cuidados sin desistir del trabajo productivo. Torns (2011) señala que la conciliación no es una política adecuada, ya que en su mayoría están enfocadas en las mujeres más que en modificar el sistema. En cambio, propone diseñar políticas de tiempo que consideren que el centro del tiempo no es el trabajo remunerado.

Respecto a la influencia de la clase social en cómo se asumen los cuidados, el estudio de Eldén y Anving (2016) identifica que la relación entre igualdad de género, participación en el trabajo de cuidados y la atención a los cuidados en las familias con niños y niñas pequeñas se ha convertido cada vez más en un privilegio de clase. Estos datos son relevantes pues el contexto de este estudio es en Suecia, país que se destaca por sus políticas de bienestar e igualdad de género, pero que a pesar de ello, se observan diferenciadores de clase y género en los cuidados.

Existen otros aspectos menos tomados en cuenta que padecen las personas y las mujeres que cuidan, sea con fines remunerados o no remunerados, que refieren al hecho de ser sujetas a mayores niveles de vulnerabilidad no sólo económica, sino de salud y social que se manifiestan en tener mayores riesgos

de ser violentadas y maltratadas de manera física, sexual y simbólicamente, incluso por quienes cuidan. Así como ser abusadas por sus empleadores al pedirles que hagan más trabajo del que les retribuyen sea mediante la coacción o la manipulación emocional, o bien ser vulneradas por el Estado y las instituciones que lo integran (Díaz, et al., 2019; Jiménez Pelcastre, 2012; Coffey, et al., 2020).

La violencia y el acoso son frecuentes dentro del sector de los cuidados(...) A pesar de ello, y a causa de las normas patriarcales subyacentes, suele considerarse que la mayoría de los trabajos del sector de los cuidados son de baja cualificación e, incluso, se perciben como una extensión del trabajo de cuidados no remunerado que realizan las mujeres. En consecuencia, las cuidadoras y cuidadores que reciben una remuneración son uno de los colectivos menos valorados y peor pagados de la economía mundial y, en demasiadas ocasiones, son las mujeres quienes se encuentran en una situación de mayor explotación (Coffey, et al., 2020, p.40)

A esto se suma el hecho de que quienes cuidan en ciertas poblaciones como es el de las niñas y adolescentes presentan problemáticas particulares como son menores tasas de participación en la escuela, más riesgos a su integridad física o se ven obligadas a abandonar sus estudios para realizar el trabajo de cuidados y doméstico de su propia familia o de otras personas (Nurbani, 2013; OIT, 2016; 2013).

La vulneración de los derechos de las mujeres y personas que cuidan y que se asocian al trabajo de cuidados que realizan queda plasmada a través de relaciones de poder, dominio y autoridad; tanto en el plano laboral como en las relaciones afectivas, familiares y de pareja que se ejercen y posibilitan por medio de las estructuras sociales e institucionales que configuran, regulan y establecen las condiciones bajo las que los cuidados se ejecutan (Fernández Ossandón, 2021; Robles, 2001; Sales, 2015).

Un aspecto a destacar respecto a la manera como se estructura y diferencia el trabajo productivo del trabajo de cuidados tiene que ver con la forma histórica que ambos han adquirido. De acuerdo con Marugán (2014), el modelo de derechos se ha vinculado al hecho de ingresar al mercado formal de trabajo. En ese sentido, al no considerarse a los cuidados como un trabajo productivo, las personas que cuidan, en específico las mujeres, se han visto históricamente privadas de muchos de sus derechos.

Por otra parte, existen problemas asociados a los casos en los que las mujeres se incorporan a la fuerza laboral. La participación de las mujeres en el mundo del trabajo remunerado, a pesar de ser un factor que contribuye a la autonomía individual y económica y por esta vía al empoderamiento de ellas (Lázaro Castellanos et al., 2007; Salazar et al., 2022), también lo hace al desarrollo y crecimiento económico de los países en que viven (González Vélez, 2020; Rhodes et al., 2017; ONU-Mujeres, 2017; Vaca-Trigo, 2019). Así, la diferencia

que se presenta, en el caso de México, es una brecha de 32 puntos porcentuales con relación a los hombres, mientras 77% de hombres en edad productiva se encuentran empleados, las mujeres sólo alcanzan un 45% (Banco Mundial, 2020).

De acuerdo con Orozco et al. (2022), la mayoría de las mujeres que no participan de la fuerza laboral lo hacen debido a razones como el embarazo, el trabajo de cuidados y la prohibición explícita de no trabajar por parte de su pareja. También debido a que no tienen quien cuide a las personas de las que se hacen cargo.

Asimismo, un gran porcentaje de las mujeres que poseen un empleo lo hacen en sectores de baja paga, menos derechos y condiciones laborales y sin acceso a pensiones. Con datos de la [Comisión Económica para América Latina \(CEPAL\)](#) se identifica que 95% de las mujeres en México que forman parte de la fuerza laboral están ocupadas en sectores de baja productividad y sin acceso al sistema de pensiones (Vaca-Trigo, 2019).

Estas diferencias se deben, en parte, a la ausencia de seguridad social y acceso a servicios de cuidados para las personas de quienes ellas se hacen cargo. En contraste, y de acuerdo con Orozco et al. (2022), las mujeres pobres que acceden a servicios de cuidados de sus hijos e hijas tienen mayores probabilidades de romper con los círculos de pobreza y con ello contribuir a su propia movilidad social y la de su familia. Contrariamente, las mujeres que realizan trabajos de cuidados experimentan hasta 14.8% más pobreza que las que no lo hacen.

La precarización en el empleo de las mujeres trabajadoras también se ve reflejado en los salarios que perciben, lo que, aunado a la ausencia de seguridad social, la carga de la responsabilidad del trabajo de cuidados, mayores dificultades para encontrar empleo formal en el que se respeten sus derechos, así como una penalización por ser mujeres, lo anterior termina por consolidar la brecha de género en el trabajo (Glauber, 2019; Hook, 2016).

En la [Figura 1](#) se observa, en una selección de países, la diferencia en los salarios promedio que perciben mujeres y hombres. Aunque existen países cuya brecha es menor como en el caso de los países escandinavos llama la atención que en todos los casos la brecha salarial está a favor de los hombres.

En este contexto, la pandemia ha exacerbado la situación en la que viven las mujeres y personas que cuidan debido a que, aún y cuando además de su trabajo de cuidados posean un trabajo remunerado, se encuentran en una posición constante de fragilidad y vulnerabilidad que se identifica con el nombre de *escaleras rotas* (Sallé y Molpeceres, 2018). Esto se suma a otros fenómenos de discriminación y desigualdad que muchas mujeres viven como es el *suelo pegajoso* y el *techo de cristal*. En todos estos fenómenos el tema de los cuidados es un aspecto que puede incidir para incrementar sus efectos. Estudios como el de Herrera et al. (2020) señalan que en México durante la parte más aguda de la pandemia, la violencia hacia

las mujeres y niñas se incrementó en todas sus formas y expresiones. Al respecto las propias autoras señalan que:

Al explorar los factores de riesgo que pudieron haberse sumado durante la pandemia a los tradicionalmente vinculados con la violencia de género, se encontraron algunos que se generan en el microespacio doméstico, a partir de la dinámica producida por el confinamiento y la convivencia continua en pequeños espacios, otros que son potenciados por la coyuntura económica y la pérdida de ingresos, consecuencia del cierre de actividades productivas, y otros más que son consecuencia del cese parcial o total de los servicios que ofrecen apoyo a las mujeres víctimas de violencia. Uno muy destacado dentro del primer grupo es la imposición del confinamiento con familiares con los que antes no se convivía, frente a la dificultad de muchas familias para continuar pagando rentas, lo que propició un aumento de la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes. El confinamiento también aumentó las posibilidades y los mecanismos de control de las mujeres por parte de sus parejas, lo que se tradujo en mayor violencia, favorecida por la certeza (o la creencia) de los agresores de que el cierre de los servicios de procuración de justicia impediría su denuncia. La presencia de armas, abuso de sustancias o de alcohol también potenció este riesgo (Herrera et al., 2020, p. 72).

A estos datos se suman los presentados por el INEGI (2022) en la [Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2021 \(ENDIREH\)](#). Entre sus resultados destacan que son las mujeres de 15 a 24 años quienes padecieron en los últimos 12 meses previos al levantamiento de la encuesta, una mayor prevalencia de violencia hacia ellas con un **58.3%**. Resalta también que sean las mujeres con educación media superior y superior completa las que proporcionalmente señalaron padecer violencia en los ámbitos comunitarios, laborales y escolares.

Mientras que la principal violencia que las mujeres reciben en el ámbito comunitario y laboral es la sexual, en el ámbito escolar es la psicológica. En el ámbito comunitario la violencia en su mayoría es ejercida por desconocidos; aunque en los últimos 12 meses hubo un incremento de la violencia ejercida por conocidos que coincide con el primer año de la pandemia, en tanto en los ámbitos laborales y escolares la violencia la ejercen los compañeros de trabajo o escuela. En las relaciones de pareja las principales formas de violencia que se cometen son la psicológica y la económica o patrimonial.

En esta encuesta destaca que son las mujeres quienes realizan de manera principal las tareas domésticas y de cuidados. En el mismo sentido los datos de la [Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo \(ENUT\)](#) elaborada por el INEGI y el [Instituto Nacional de las Mujeres \(INMUJERES\)](#) (2021) apunta a que son las mujeres quienes dedican más tiempo al trabajo de cuidados y doméstico que sus pares hombres. A diferencia de los hombres que dedican en promedio muchas menos horas al trabajo no remunerado en los hogares que al trabajo

para el mercado, las mujeres dedican casi el mismo tiempo al trabajo no remunerado que al trabajo para el mercado. De esto es importante señalar que la tasa de participación de las mujeres en el trabajo remunerado es mucho menor que la de los hombres (INEGI e INMUJERES, 2021).

**Tabla 1.**

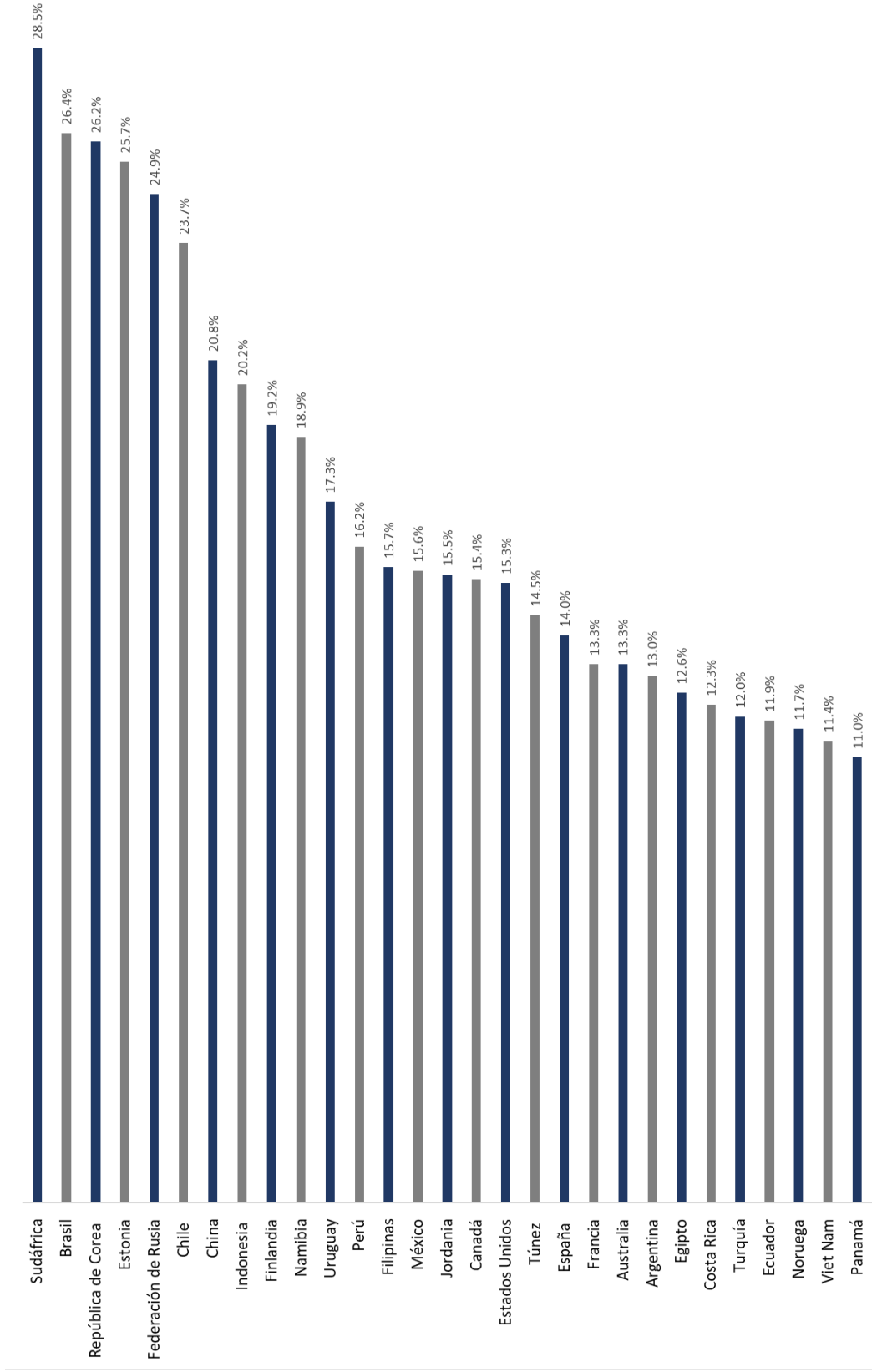
***Participación de las mujeres y los hombres no indígenas mayores de 12 años en trabajos de cuidados y domésticos***

Actividad	Mujeres	Hombres
Horas semanales promedio que dedican al cuidado de personas de 0 a 14 años	25 horas	12 horas
Horas semanales que dedican a cuidados pasivos de personas de 0 a 14 años	25.3 horas	13.6 horas
Tasa de participación en estas actividades	<b>71.7%</b>	<b>59.2%</b>

Un aspecto relevante acerca de cómo se distribuyen los trabajos de cuidados y la relación con el trabajo remunerado, es el que se relaciona con el hecho de tener hijos o hijas y las limitaciones que esto puede provocar para las mujeres al incorporarse al mercado laboral con mejores condiciones.

Los datos de la [Organización Internacional del Trabajo](#) (OIT, 2019) coinciden en señalar que las mujeres con hijos(as) tienen menores tasas de participación como parte de la fuerza del trabajo ([Figura 2](#)). En parte esto se debe a la ausencia de sistemas públicos de cuidados, así como a la existencia de presión social externa o introyectada para que sean las mujeres quienes se dediquen a los cuidados de los hijos(as). Lo anterior trae como consecuencia mayores niveles de vulnerabilidad en la protección social de las mujeres y todo lo relacionado con la penalización del salario y la calidad del trabajo.

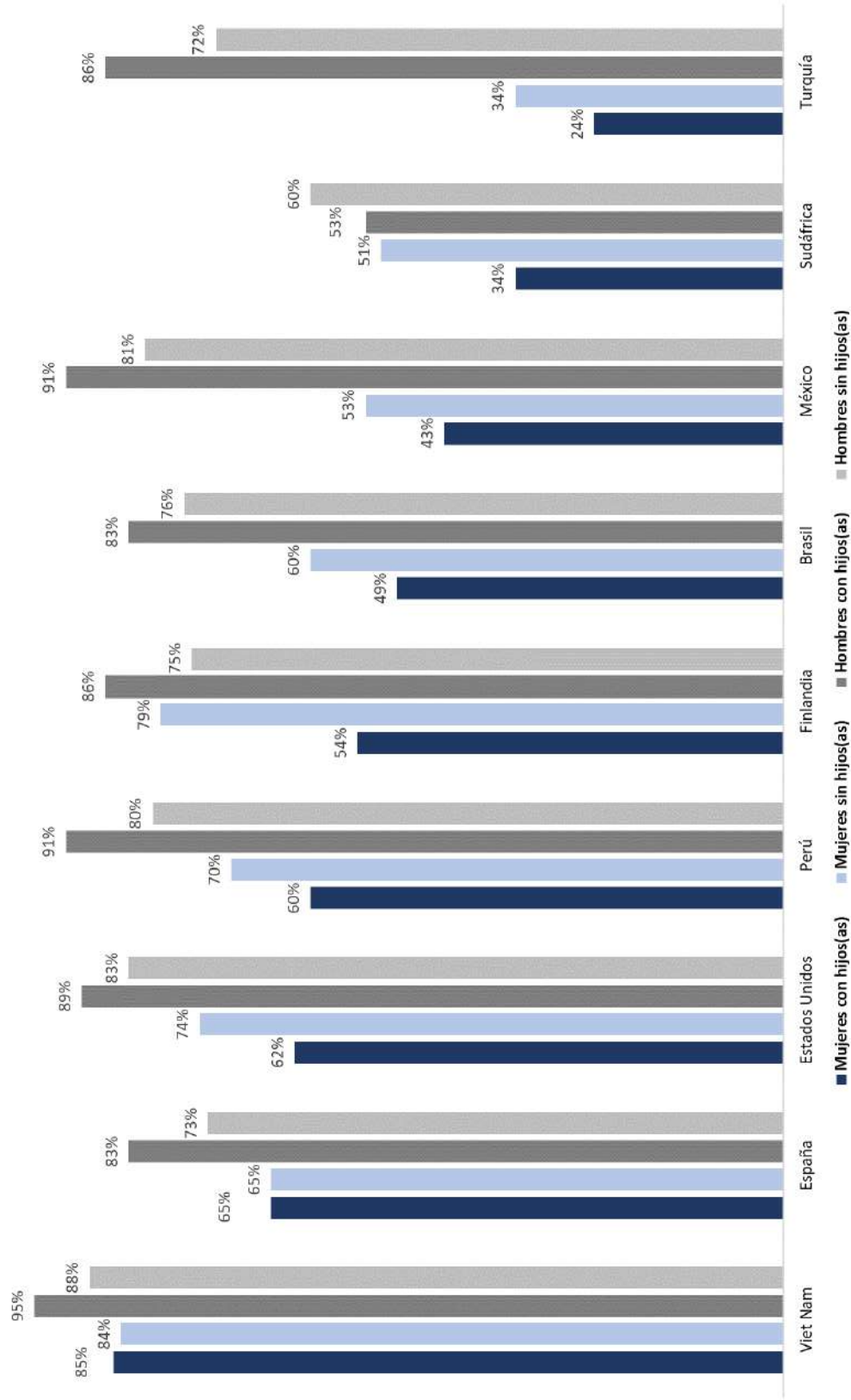
**Figura 1.**  
**Media ponderada de la brecha de remuneración entre hombres y mujeres**



Nota: elaboración propia con datos de Oficina Internacional del Trabajo, Informe Mundial Sobre Salarios 2018/2019 (OIT, 2019).

Figura 2.

Relación empleo-población de las personas con hijos y sin hijos entre 0 y 5 años (último año disponible)



Nota: elaboración propia con datos de Oficina Internacional del Trabajo, Informe Mundial Sobre Salarios 2018/2019 (OIT, 2019).



Esta discusión es muy potente pues hace un cuestionamiento profundo de la sociedad. Sin embargo, se enfrenta a la ausencia de una visión sistémica y estructural que penetre los distintos niveles de decisión para entender de qué manera el modelo de trabajo actual se contrapone y afecta la importancia de un cuidado que sea democrático como lo señala Joan Tronto (2020), en el que todas las personas y sus instituciones participen.

Existe una preconcepción acerca de los cuidados como una actividad o trabajo que radica y se deposita en la idea que indica que el asumir el trabajo de cuidados es una decisión individual y voluntaria de quienes optan por dedicarse a este. Sin percatarse de su trascendencia para el bienestar de las familias, el funcionamiento de la sociedad y la economía, y que ignoran las variables que obligan a las personas a hacerse cargo de este trabajo. En consecuencia, esto se refleja en la invisibilización de las relaciones de desigualdad, poder, violencia y explotación que se ejercen en el trabajo de cuidados no remunerado o remunerado, pero también en el modelo de trabajo productivo hacia quienes cuidan.

Dar por sentado que el modelo actual de cuidados sobre el que se mantiene el modelo económico, político y social continuará indefinidamente, es ignorar que cada año aumenta la población que requiere cuidados y que, por tanto, no será suficiente ni justo dejar que sean las mujeres quienes mayoritariamente lo asuman.

Atender esta situación que algunas investigadoras han nombrado la *crisis del cuidado* (Rocha y Ochoa, 2011) implica, como ellas mismas lo señalan, proyectar sistemas robustos de cuidados públicos que liberen a las mujeres de la responsabilidad principal de esta actividad y que distribuyan su carga en la sociedad a través de instituciones o sistemas públicos de cuidados y con ello se pueda incentivar un cambio radical en el modelo productivo y de participación laboral. Promover un cambio de esta naturaleza conlleva, entre otras acciones, invertir una mayor cantidad de recursos públicos para los cuidados de los que hasta ahora se destinan, así como generar políticas de tiempo más justas y adecuadas a las necesidades de la población.

Aproximadamente el 20% de la población de los países de renta alta tiene 60 años o más y, según las previsiones del índice Global Aging Preparedness Index, en 2040 este porcentaje habrá llegado al 30%. Al mismo tiempo, dos terceras partes de las personas mayores del mundo viven en países de renta alta, un porcentaje que, según las previsiones, alcanzará el 80% en 2050. A medida que envejeczan, las personas mayores tendrán necesidad de una atención más intensiva y a largo plazo de unos sistemas de salud que no están preparados para ello. La OIT estima que, en 2030, habrá 2300 millones de personas, principalmente menores y personas mayores, que necesitarán atención y cuidados. Además, ese mismo año no solo habrá 100 millones más de personas mayores, sino también 100 millones de niñas y niños de entre 6 y 14 años, todos ellos necesitados de

atención y cuidados. Es probable que el coste de financiar estos cuidados haga que las familias de países de renta media y baja vuelvan a caer por debajo del umbral de la pobreza, en un contexto donde las mujeres se verán especialmente afectadas por una mayor pobreza, tanto en términos de ingresos como de tiempo (Coffey, et al., 2020, p. 46).

Algunas consideraciones para tomar en cuenta en relación con la información hasta aquí presentada, tienen que ver con sus alcances, ya que mucha de la investigación que se hace la elaboran organismos internacionales. Por tanto, su foco está puesto en procesos nacionales o regionales, aunque también existen estudios específicos acerca de las desigualdades de género en poblaciones especialmente vulnerables o pobres.

Si bien, las desigualdades de género se reproducen en los distintos ámbitos y niveles de las sociedades es necesario profundizar con más investigaciones en el estudio de las particularidades que estas adquieren en espacios y ámbitos específicos de acción. Así como en función del contexto y perfil sociodemográfico de los hombres y mujeres que participan del trabajo de cuidados y cómo este interactúa con otras actividades del quehacer cotidiano, incluyendo a la docencia universitaria.

De igual manera es valioso voltear a ver nuevos planteamientos acerca de los cuidados que no sólo surgen de los círculos académicos o del diseño de políticas públicas, sino de la experiencia de la sociedad civil y el trabajo comunitario de base que emana de espacios feministas y de defensa de los derechos humanos, y en el que conceptos como el autocuidado y los cuidados colectivos emergen como propuestas para replantear las relaciones de desigualdad que atraviesan a los cuidados (Campos, 2020; Cancio-Bello Ayes, et al., 2020; Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P”, A.C., 2020; Chamberlain, 2020).

las prácticas de autocuidado van de la mano del cuidado colectivo, pues forman parte de una estrategia de protección integral que apuesta por el bienestar, el acompañamiento, la ternura, el respeto mutuo hacia nuestros cuerpos, vidas, colegas y a otras organizaciones, posibilitando la sostenibilidad de los movimientos sociales (Hernández y Tello, 2017). Lo cual, nos invita a buscar y crear nuevas formas de sentirnos y de percibirnos para ir identificando necesidades de cuidados propios en diálogo con las realidades que se habitan (Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P”, A.C., 2020, p. 12).

## 2.1 Trabajo de cuidados, trabajo académico y diferencias de género en el profesorado. Hacia una ética del cuidado en la enseñanza

La incorporación de las mujeres en la docencia ha seguido una historia en la que han pasado de responsabilidades de aula, a asumir cada vez una mayor participación en los cargos de nivel medio y alto de coordinación, administración y de toma de decisiones de lo académico. De acuerdo con Adelina Arredondo (2009), durante gran parte del siglo XIX y como una continuidad del periodo colonial, en México la educación estaba fuertemente diferenciada entre hombres y mujeres tanto en quienes asumían el rol de alumnos como en el de los maestros.

Mientras que en el caso de los hombres su educación obedecía a un propósito de trabajo remunerado orientada al ámbito de lo público, la educación de las mujeres transcurría en una lógica menos formal y con interés en educarlas para la vida privada y doméstica de trabajo no remunerado acorde a una división sexual del trabajo tradicional.

Había una diferencia notable que se prestaba a niñas y niños fuera del seno familiar. Los varones iban a “la escuela”, eran educados por maestros o preceptores y la finalidad de su educación extrafamiliar radicaba en prepararlos para la vida productiva, por lo tanto, los contenidos esenciales del primer nivel de letras eran la doctrina cristiana, la lectura, la aritmética y la escritura. Las niñas no eran atendidas por maestros sino por *amigas*, no iban a la escuela, sino a la casa de *l’amiga*, donde lo fundamental era aprender la doctrina y la costura (Arredondo, 2009, p. 43).

La formalización y expansión del sistema de educación pública a cargo del Estado mexicano conllevó una mayor participación de las mujeres. Aunque seguía siendo marginal respecto a la de los hombres hasta mediados del siglo XIX, la situación cambió a finales de ese siglo cuando el número de mujeres maestras había igualado al de los hombres y en las Escuelas Normales las mujeres estudiantes se habían vuelto mayoría (Arredondo, 2009).

Esta transformación obedeció, en parte, y de acuerdo con Arredondo (2009), al discurso esencialista acerca de la maternidad, lo cual hacía a las mujeres convenientemente más propias para realizar el trabajo de docencia, con la carga de cuidados que esta implica y con la ventaja para el Estado de pagarles menos que a los hombres.

El incremento en la participación de las mujeres como docentes se ha concentrado especialmente en la educación básica, en tanto en la educación superior esta presencia es menor. A pesar de que existe un incremento desde finales del siglo XX de las profesoras universitarias, hasta la fecha aún hay diferencias entre hombres y mujeres en su participación dentro la academia a favor de los hombres (Buquet, et al., 2013).

La docencia como trabajo académico es un trabajo feminizado, sin que necesariamente esto se refleje en los puestos de decisión más altos o en otros espacios académicos, por ejemplo, los de la investigación o la docencia en posgrado (Buquet, et al., 2013). Como se observa en la [Tabla 2](#) a medida que los niveles educativos ascienden, los porcentajes de participación de las mujeres disminuyen.

Respecto a la [UNAM](#) destaca que en la función de investigación los espacios ocupados por mujeres apenas alcanzan el 37% del total del personal académico que tiene esta función dentro de la Universidad (UNAM-DGP, 2022) y que contrasta con los porcentajes de participación en la función de docencia.

**Tabla 2.**

**Participación de las mujeres en la docencia**

Docencia	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS	ES
<b>Porcentaje mujeres</b>	86.7%	65.5%	54%	49.5%	43.2%
<b>Porcentaje de mujeres en la UNAM</b>				<b>50.6%</b>	<b>44.2%</b>

*Nota:* elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021) y UNAM (2022).

Además del menor número de mujeres investigadoras, también se identifican diferencias de género en relación con la categoría académica que ocupan. Estas diferencias se ven reflejadas en otros espacios como son los puestos de decisión directiva (Buquet, 2016). Esta situación más allá de ser un fenómeno exclusivo en la [UNAM](#) es reflejo del orden *generizado* que existe en la academia e instituciones de educación superior e institutos o centros de investigación y se presentan en una lógica de exclusión hacia las mujeres.

De acuerdo con Buquet (2016), la incorporación de las mujeres en las universidades ha sido paulatina, desigual, subordinada y limitada por el orden de género. Así, se entiende por género al patrón de relaciones que establecen hombres y mujeres que se reproducen de manera histórica y cultural en las sociedades. La sociedad y la división social del trabajo continúan reproduciendo los procesos de “generización” desigual en contra de las mujeres, a pesar de los avances que las mujeres han tenido en la academia. A propósito de ello, Buquet (2016) señala que, no obstante la condición privilegiada de las mujeres universitarias y quienes se dedican a la vida académica, es un hecho que el colectivo de las mujeres investigadoras están permanentemente en situación de desigualdad respecto a los hombres investigadores.

A pesar del incremento en la participación de las mujeres en la educación superior sea como estudiantes o académicas —que abarca a quienes son

investigadoras o profesoras—, aún hay brechas y desigualdades que se reproducen en estos espacios. Así, el informe del [Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe \(IESALC\)](#) titulado *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (IESALC-UNESCO, 2021) confirma la existencia de estas desigualdades, a pesar de que en la mayoría de los países hay una mayor presencia de las mujeres en la matrícula de estudiantes. También se señala el mejor desempeño de ellas respecto a los hombres con relación a las tasas de obtención del título y conclusión de sus estudios. Estos resultados en eficiencia terminal y desempeño estudiantil muestran el esfuerzo que realizan en sus estudios, no obstante, al llegar al mercado laboral ellas no se colocan en mejores posiciones. Así, en el caso de México destaca que:

En 2006, la distribución en la estructura ocupacional por sexo era de 63 por ciento varones y 37 por ciento mujeres. [...] se aprecia que las principales ocupaciones en las que se desempeñan las mujeres son como comerciantes (vendedores y dependientes), artesanas y obreras, trabajadoras domésticas, oficinistas y empleadas en servicio, las cuales concentran el 69 por ciento de las mujeres que trabajan. Además de estas actividades económicas existen otras en las que las mujeres destacan, tales como maestras y afines, empleos que se relacionan con su rol e identidad de género (Instituto Nacional de las Mujeres (INM), 2007, p. 9).

De igual forma es de destacar que las mujeres tienen menores tasas de presencia en estudios de doctorado que sus pares hombres. Aunque esto contrasta con la participación que las mujeres tienen en áreas de estudio como la educación, donde en México siete de cada diez estudiantes de posgrado en estas áreas son mujeres (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

En el caso de las mujeres profesoras de nivel superior, el promedio de su salario es menor que el de los hombres. Asimismo, existen diferencias en la forma como las profesoras mujeres se desarrollan en la vida cotidiana de la academia, así como en la manera en las que son percibidas por las y los estudiantes (IESALC-UNESCO, 2021).

Además, existen múltiples tensiones en la carrera académica de las mujeres, que Berrios (2007) identifica como las tensiones para conciliar el trabajo académico con la familia, o las derivadas de la posición y exclusión por ser minoría en contextos de alta presencia de hombres como es el mundo académico en los niveles de decisión superiores.

La siguiente cita del informe del [IESALC](#) recoge las dificultades más significativas a las que se enfrentan las mujeres que se desarrollan en la docencia. Es necesario resaltar que en este ámbito la penalización que existe debido al trabajo de cuidados también se hace presente.

Algunas investigaciones sugieren que las mujeres se inclinan menos que los hombres a negociar un salario más alto cuando aceptan una oferta de trabajo, lo que puede causar la brecha salarial entre el profesorado masculino y femenino en el mismo departamento (Dey y Hill, 2007). Al parecer, otra razón de la diferencia salarial es que los catedráticos, en determinados campos, son promovidos con mayor rapidez (Chen y Crown, 2019). Algunos experimentos determinaron que los estudiantes tienden a dar a los profesores calificaciones más altas en las evaluaciones de los cursos, que a veces se utilizan como uno de los indicadores para el cálculo de las primas salariales. También se ha demostrado que los manuscritos de investigación de las mujeres suelen enfrentarse a un proceso de revisión más estricto, lo que repercute en los ascensos del profesorado. Además, el tiempo que las profesoras asistentes dedican al cuidado de los hijos cuando son titulares puede hacer que sus expedientes sean menos competitivos (Chen y Crown, 2019) (IESALC-UNESCO, 2021, p. 36).

A propósito de esto, es oportuno cuestionarse si la feminización de la docencia universitaria, obedece más a la existencia de prejuicios y concepciones *generizadas* en torno a la docencia como trabajo de cuidados con los prejuicios de género asociados a este. O en su defecto, a una convicción acerca de la importancia del trabajo y la participación de las mujeres en la formación de profesionales.

Al respecto, surge la pregunta acerca de si las facilidades que en algunos casos supone el trabajo docente en términos de mayor tiempo para realizar trabajo de cuidados de sus propias familias resulta ser una forma en la que las mujeres concilian su trabajo de cuidados sin sacrificar del todo las oportunidades para tener una carrera profesional y un ingreso económico (Benavides-Lara et al., 2022; García Villanueva et al., 2015).

La existencia de estas desigualdades y su eventual inequidad determinada histórica y culturalmente en lo que se conoce como división sexual del trabajo necesita prevenirse y buscar su erradicación mediante otros análisis. Para ello, es necesario incorporar a los estudios la perspectiva de género y el enfoque de interseccionalidad, además incorporar los perfiles y análisis de casos de las y los profesores que hasta ahora han tenido acceso a las mejores posiciones en la academia.

Es decir, no es suficiente que haya más mujeres en las plazas de tiempo completo para profesoras o investigadoras; sino que es importante que esos espacios garanticen, mediante políticas de acción afirmativa, la igualdad de oportunidades de personas, especialmente mujeres, que regularmente no tienen espacios en la misma debido a su historia personal que incluye su capital social y posición de clase (Lawrence y Nagashima, 2019; Portocarrero, et al., 2014).

Por otra parte, comprender la manera como se estructura la carrera académica y en específico la docencia, implica motivar una reflexión profunda acerca de la relación con el trabajo de cuidados, no sólo de quienes ejercen la docencia, sino los cuidados que están implícitos e implicados en el mismo trabajo docente.

De acuerdo con Paula England (2005), la docencia, junto con la salud, son actividades de cuidados, pues están dirigidos a otorgar un servicio que conduce al beneficio de las personas y no a proveer de un bien material externo a las personas o en el caso de la educación, al desarrollo de una habilidad por parte de quien la recibe. De acuerdo con la autora, los cuidados son vistos como una materia prima o *commodity*, pero poco se ha reconocido su valor como un bien público.

Este análisis necesita colocar en el centro la discusión acerca del sentido y trascendencia real que tiene la escuela y el profesorado más allá de la educación entendida como el desarrollo y adquisición de conocimientos establecidos como parte de un modelo curricular pedagógico. En cambio, la reflexión ha de situar a la educación como parte de un sistema de cuidados que requiere diseñarse y fortalecerse. Para ello, es importante reconocer que los cuidados son parte sustantiva de la educación y no, como hasta ahora se ha concebido, como una actividad invisibilizada, implícita a la división sexual del trabajo y poco valorada. Esto a pesar de que muchos docentes la asumen en la práctica, pero que no alcanzan a reconocer o que incluso la desprecian.

Aunque la docencia se puede considerar como un trabajo remunerado de cuidados existe cierta polémica respecto a definirla como tal. Si bien, hay mayor consenso acerca de que la educación, en sus niveles iniciales como el preescolar, sí requieren un trabajo de cuidados, esta idea no prevalece en los niveles educativos subsecuentes, sobre todo en el nivel de educación superior.

A propósito, Warin y Gannerud (2014) refieren que mientras en el caso de las mujeres el sistema educativo y la sociedad tienden a asumir que debido a sus características “naturales” y los roles y estereotipos que se derivan de esta perspectiva convencional, ellas son más proclives a desempeñar un trabajo de docencia como extensión de las características de ser madre. En el caso de los hombres a pesar de que realicen actividades de cuidados no se reconocen como tal a este tipo de actividades asociadas a su docencia.

De acuerdo con Reyes (2006), en el caso del personal académico universitario hay una reproducción de los roles y estereotipos de género que se observan en el tipo de expectativas laborales que las académicas mujeres y los académicos hombres representan dentro de las [Instituciones de Educación Superior \(IES\)](#). Esta autora critica el doble discurso que existe en las universidades, pues mientras que muchas de las investigaciones se han concentrado en analizar las diferencias de género en las dinámicas sociales y de poder, existe poca investigación e intervención a fin de combatir las desigualdades y prejuicios de género en las [IES](#).

Por su parte Bustos (2017) y Saracostti (2006) refieren que, aunque existen estándares de desarrollo académico iguales para mujeres y hombres. Las condiciones que cada uno tiene son distintas para construir una carrera y prestigio académico que les abra paso a otros niveles de la gestión y toma de decisión de las universidades. Esto quiere decir que las expectativas, demandas y por consiguiente el tipo de prácticas, interacciones y relaciones que construyen mujeres y hombres para el desarrollo de su carrera académica tienden a ser cualitativamente distintas.

Al respecto, Salgado et al. (2015) señalan las diferencias que existen entre investigadoras mujeres e investigadores hombres respecto al trabajo que realizan. Entre lo que destacan es que las investigadoras tienen una menor participación en los esquemas institucionales de estímulos por productividad académica que se asocia a la carencia de tiempo que tienen. Si bien de acuerdo con las autoras no se aprecian diferencias tan grandes respecto al trabajo académico, estas sí son mayores, aunque relativamente más estrechas que en la población general en torno al trabajo de cuidados y doméstico que hombres investigadores y mujeres investigadoras realizan.

De esto es importante hacer una distinción en cuanto a las condiciones que la carrera académica implica y que varían si se trata de una actividad y nombramiento como investigadora (Grant y Drakich, 2011), a un nombramiento como profesora donde hay una mayor presencia del trabajo de cuidados. Acerca de esto Gamboa y Pérez (2017) señalan que para el caso de las mujeres existe una traspolación de su trabajo de cuidados no remunerado que realizan en casa, hacia su trabajo académico donde se observa que hay una reproducción de los roles de género.

En apoyo a esto, el estudio de Dengate et al. (2019) identifica que a diferencia de los profesores hombres, las profesoras mujeres tienen mayor demanda y presión social por parte de sus estudiantes para brindarles trabajo de cuidados. Mismo que se manifiesta en acciones como aproximarse a ellas para buscar soporte emocional y de aspectos personales, no necesariamente académicos, que lo que hacen con sus profesores hombres.

De igual manera las profesoras se sienten más presionadas para atender las necesidades emocionales de sus estudiantes al asumir ese trabajo como algo propio, derivado en parte a la forma como las profesoras mujeres se sitúan en este espacio escolar universitario que es distinto respecto a cómo lo hacen sus pares hombres. Esto a su vez ha traído, de acuerdo con las autoras, problemas de estrés en las profesoras mujeres al tener que atender situaciones de sus estudiantes que son personales, para lo cual no están formadas y, contrariamente, muchas veces son actividades no vistas que restan tiempo a aquellas actividades propias de la academia que sí son institucionalmente valoradas y mejor pagadas (Dengate et al., 2019).

Estas dinámicas se configuran como lo que Heijstra et al. (2017a; 2017b) llaman el trabajo académico de casa —y cuidados— o *academic housework*. A



partir de este concepto las autoras identifican que en general hay una repartición desigual de este trabajo que se deriva de las nuevas formas de gestión de las IES en que la precarización laboral de quienes inician una carrera académica afecta sobre todo a los más jóvenes y a las mujeres. Siendo estas últimas quienes son en mayor grado impactadas por las dinámicas que existen en las universidades y donde el género aunado al capital social y trayectoria de académicos hombres las pone en desventaja y delega en ellas aquellos trabajos de cuidados que en el ámbito escolar universitario se reflejan en el trabajo con estudiantes, tanto en aspectos académicos como de atención personal y emocional. Todas estas son tareas que no se traducen necesariamente en una mejora de sus condiciones laborales, económicas o en sus expectativas de construir una trayectoria académica.

En el caso de las mujeres académicas jóvenes se intensifica la presión sobre ellas al existir un continuo cuestionamiento por parte de los académicos con mayor estatus acerca de dónde están puestas sus prioridades. Si en el trabajo académico o en su vida familiar, cuestión que no ocurre para el caso de los académicos jóvenes hombres. Respecto a los aspectos emocionales estos son, según las autoras, elementos poco vistos al analizar el trabajo académico pero que requieren profundizar en su estudio e implicaciones.

Las mujeres tienden a asumir tareas más infravaloradas en sus lugares de trabajo e incluso en entornos laborales profesionales, como el académico. A pesar de su ideología de meritocracia, su enfoque en la ciencia, su fuerte ética de trabajo y su énfasis en la excelencia académica, hay tareas en el entorno académico que son menos recompensadas que otras. Por ejemplo, las tareas relacionadas con la retribución a la comunidad, el trabajo administrativo y de comité, las iniciativas de igualdad de género y diversas actividades relacionadas con la enseñanza y la investigación, como las interacciones con los estudiantes y la organización de conferencias(...) Nuestro concepto de trabajo doméstico académico se asemeja a la temprana formulación de Hughes (1951) sobre el trabajo sucio. Explica que la mejor manera de describir una ocupación es como un conjunto de tareas diferentes en el que cada tarea ocupa un lugar en una escala de prestigio. Hughes sostiene que en cada conjunto hay una o varias tareas que, por su escaso prestigio en un determinado contexto, se definen como trabajo sucio. Además, escribe que "[Una] tarea que es un "trabajo sucio" puede soportarse más fácilmente cuando forma parte de un buen papel, un papel que está lleno de recompensas para uno mismo" (Hughes, 1951: 295). Por lo tanto, esto podría aplicarse a la profesión académica, que generalmente se considera una profesión prestigiosa. Además, en función del estatus que se tenga dentro de la profesión, el trabajo sucio se puede subcontratar a otros que tengan menos estatus, pero asumir ese trabajo sucio no está exento de riesgos, ya que puede dejarle a uno socialmente manchado, afectando así a su relación con los miembros de la misma profesión (Ashforth y Kreiner, 1999)(Heijstra, 2017b, pp. 203-204).

Un punto que destacar respecto al trabajo académico de cuidados es que este se lleva a cabo orientado por la forma como está estructurada la carrera académica en la que existen reglas no escritas, rituales de acceso y paso, jerarquizaciones y roles asumidos y delegados (Remedi, 2008; García Salord, 2000).

A propósito de esto, parece que hay poca conciencia acerca de cómo las desigualdades, creencias y prejuicios de género permean de maneras sutiles y profundas en la forma como está organizada la carrera académica. Aunque Heijstra et al. (2017a) señalan que el trabajo académico de cuidados puede pasar por *trabajo sucio*, pues este es poco valorado y realizarlo implica un menor prestigio respecto otras actividades académicas. Es importante advertir que no es el trabajo académico de cuidados algo de menor valor per se, sino que es una realidad y necesidad que no está siendo atendida —ni remunerada— y regulada. Por tanto, el sistema educativo no reconoce su valor y necesidad en su necesaria medida.

Asimismo, las actuales estructuras y políticas que definen los incentivos para desarrollarse en la academia parecen ignorar estos aspectos. Esto, aún y cuando el trabajo de cuidados desde la academia sea bien valorado por el estudiantado. Sobre este punto destacan los estudios de Anderson et al. (2020) y Lavy y Naama-Ghanayim (2020) quienes identifican la relación positiva entre los cuidados, la docencia y el bienestar del estudiantado. De igual manera el estudio de Gelles et al. (2020) reconoce que el estudiantado durante el confinamiento derivado de la pandemia valoró como una actitud positiva que además de preocuparse por aspectos académicos, los docentes manifestaran una preocupación genuina por aspectos personales y emocionales del estudiantado.

De acuerdo con Godsell (2022), los momentos de mayor incertidumbre de la pandemia, a pesar de la crisis que supusieron, abrieron la puerta para comprender la importancia de los cuidados en una educación que se estaba dando en un contexto nunca visto de riesgo, angustia y estrés. Esto implicó un replanteamiento de los procesos de formación y sus objetivos en el que los cuidados se volvieron parte fundamental al dar pie a la conformación de una pedagogía del cuidado. De esta manera, las tecnologías digitales más que volverse un obstáculo para permitir la construcción de relaciones interpersonales se colocaron en el centro de los cuidados y se volvieron un medio para no perder estas relaciones (CUAIEED, 2021).

Por su parte, Rio Poncela, et al. (2021) señalan el incremento en el trabajo de cuidados que la pandemia impuso al profesorado y como este fue poco reconocido, lo que impactó en los costos emocionales de los cuidados que proveyeron las y los docentes. Esto se reflejó en la salud mental del profesorado, así, además del estrés por la pandemia en sus vidas, se agregó el trabajo de cuidados y contención a las situaciones de las y los estudiantes que fue asumido por buena parte del profesorado.

De esto resalta el estudio de Martin y Amin (2020) quienes, aunque se alejan del contexto de la pandemia, observan que en situaciones de alta precarización de las comunidades o poblaciones el profesorado hace más patente su función de cuidados incluso extendiéndose hacia el apoyo económico de sus estudiantes que tienen más carencias, lo que contrasta con el poco apoyo y reconocimiento que esta función docente les implica en su vida personal, profesional y las consecuencias en su salud física y emocional.

Con base en lo aquí apuntado, es necesario revalorar en educación y específicamente en educación superior el trabajo de cuidados como algo permanente que conforma al trabajo académico (Nguyen, 2016). Para ello es importante romper con el esencialismo del género respecto a los cuidados y abrirlo a los hombres, así como construir formas colectivas de cuidados que involucren no sólo al profesorado, sino a otros agentes educativos, a estudiantes, a personal administrativo de los departamentos o instancias en las que se organizan las IES y, en general, a las universidades en el conjunto de entidades y dependencias que la conforman.

Esto implica trastocar ciertas lógicas de la academia como son las de competencias y las lógicas individuales, y cambiar a una orientación y políticas del uso del tiempo, reconocimiento y los esfuerzos para conformar comunidades educativas y de cuidados (Mariskind, 2014).

De este modo surge la preguntas acerca de qué características se necesitan asumir en las IES para el diseño e implementación de políticas para un sistema de cuidados que penetre los distintos niveles y vida cotidiana del trabajo académico, de investigación y docencia de las universidades, que van desde los aspectos académicos, de gestión escolar y administración del personal, hasta las formas en las que se relacionan quienes son parte de las comunidades universitarias y que incluyen al tipo de interacciones didácticas que ocurren en los salones de clase o en los espacios virtuales.

Con base en lo anterior, es interesante resaltar la existencia de diferentes propuestas acerca de las maneras de incorporar el trabajo y tema de los cuidados en la vida cotidiana de la educación. Es necesario destacar el enfoque de la ética del cuidado que implica la existencia de un enfoque relacional, de reciprocidad y apertura de quienes dan los cuidados y quiénes los reciben, de modo que se modifique la relación de servicio y el ejercicio del poder que, como se ha visto, los cuidados implican.

Trasladar este planteamiento de la ética del cuidado hacia la enseñanza, parte de reconocer la importancia de los cuidados como un aspecto central de las prácticas del profesorado que incluye abordarlo como parte de su formación (Owens y Ennis, 2005). Esto a su vez requiere repensar la función y relación que el profesorado y el estudiantado construyen entre ellas y ellos.

La ética del cuidado sugiere que el profesorado se acerque a las necesidades de sus estudiantes desde la perspectiva subjetiva del "debo hacer

algo" en lugar de la más objetiva de "hay que hacer algo". El profesorado que asuma el primer enfoque podría estar más motivado para realizar actos conscientes de "estar con" y "hacer por" el bien de sus estudiantes. Esto contrasta con el hecho de dejar el cuidado del estudiantado en manos de otros y de sustraerse a la responsabilidad personal. Varias características tanto del profesor(a) que cuida como del estudiante que necesita cuidado son necesarias para facilitar la relación ética del cuidado (Owens y Ennis, 2005, p. 393).

Avanzar en una ética del cuidado en la enseñanza, que se extienda a las distintas modalidades de entrega de la educación como son las virtuales o mixtas (Rabin, 2021) requiere una renovada actitud del profesorado hacia sus estudiantes que demuestren de parte de cada profesora y profesoras una auténtica y profunda preocupación por su aprendizaje (Owens y Ennis, 2005) y todas las dimensiones que están implicadas. Dentro de estas dimensiones se incluye lo emocional y la responsabilidad afectiva en los límites de una relación que por su propia naturaleza nunca será simétrica, pero que no implica un uso vertical del poder y en cambio busque relaciones de respeto, empatía y libres de violencia. La transformación de las relaciones pedagógicas y con ello de las interacciones didácticas que establezcan, las y los profesores con sus estudiantes, necesitan ser apoyadas por las propias IES a través de políticas institucionales en las que los cuidados asuman una posición central.

## • 2.2 Diferencias en el desempeño académico y el compromiso del estudiantado. Hacia una ética del cuidado en el aprendizaje

La reciente mayor participación de las mujeres en educación no sólo se restringe a las posiciones académicas y docentes, sino que está extendida a la matrícula de estudiantes de los distintos niveles, especialmente en los niveles superiores. Lo anterior, a pesar de que existen diferencias respecto a las áreas de conocimiento conocidas como STEM (por sus siglas en inglés) que refieren a las disciplinas de las ciencias, las tecnologías, las ingenierías y las matemáticas.

Por otro lado, en el caso de México, con los datos estadísticos que se muestran en la [Tabla 3](#), se observa que en los niveles de educación preescolar a secundaria existe una mínima diferencia porcentual de hombres respecto a las mujeres. Salvo en el caso de la educación secundaria privada donde hay total paridad, situación que se revierte en los niveles de educación media superior y superior a favor de las mujeres.

En la [Tabla 3](#) además de destacar estos datos, se integran las cifras reportadas por la UNAM. En su caso se identifica que, aunque sigue la tendencia respecto a la mayor presencia de mujeres en sus salones de clase, también destaca que en comparación con los subsistemas de educación escolarizada

cara a cara, es en el [Sistema de Educación Abierta y a Distancia \(SUAYED\)](#) donde hay una mayor participación de mujeres con una diferencia de casi 5 puntos porcentuales.

Aunque la paridad es casi un hecho en la mayoría de los niveles educativos, es importante no dejar de ver las diferencias en las cifras que, aunque son mínimas, cada una de ellas representa a personas que no están accediendo a la educación escolar. En ese sentido, no deja de llamar la atención, por ejemplo, que en secundaria mientras en los subsistemas públicos hay diferencias a favor de los hombres, en el privado hay una completa paridad; lo que lleva a cuestionarse acerca del tipo de realidad que refleja este dato. En contraste, destaca que en los niveles superiores de educación la tendencia de mayoría de hombres se revierte.

De igual manera, en el [SUAYED](#) de la [UNAM](#) el hecho de que sean más las mujeres que están inscritas refleja la necesidad de estudiar las condiciones, perfiles y características de quienes estudian en este sistema, de las cuales parece que se conoce poco. Estos datos invitan a pensar en relaciones e interpretaciones fundamentales que permitan comprender lo que está sucediendo para que las estadísticas se organicen de esta manera y no de otra.

De ahí también la necesidad por incorporar una perspectiva de género en torno a la estadística educativa que agregue más información que la distinción en función de la variable de sexo, como la edad, la relación de pareja, el número de hijos, las actividades económicas, entre otras. Asimismo, es de llamar la atención la ausencia de datos que consideren a la diversidad sexo-genérica para construir una visión más completa de la forma como las mujeres, los hombres y las distintas identidades participan de la educación y la escuela.

**Tabla 3.**

**Participación de mujeres y hombres como estudiantes en el Sistema Educativo Nacional y la UNAM**

Nivel	Subsistema	Total*	Porcentaje de mujeres	Porcentaje de hombre
Preescolar	General público	3,372,723	49.6%	50.4%
	Privado	744,969	49.2%	50.8%
Primaria	General público	11,600,813	49.1%	50.9%
	Privado	1,376,948	49.1%	50.9%
Secundaria	General público	2,686,025	49.8%	50.2%
	Telesecundaria público	1,346,530	48.5%	51.5%
	Privado	610,520	50.0%	50.0%
Educación media superior	Federal	1,097,329	49.4%	50.6%
	Estatal	2,462,467	50.4%	49.6%
	Autónomo	651,216	53.6%	46.4%
	Privado	933,661	52.3%	47.7%
UNAM	Escuela Nacional Preparatoria	48,492	50.3%	49.7%
	Colegio de Ciencias y Humanidades	56,032	51.4%	48.6%
	Licenciatura sistema escolarizado	188,691	52.3%	47.7%
	Licenciatura SUAyED	40,577	54.4%	45.6%
	Posgrado	32,907	51.1%	48.9%

\*Los datos que corresponden a preescolar, primaria, secundaria y EMS se obtuvieron de los reportados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación respecto al ciclo escolar 2019-2020. Los datos que corresponden a la UNAM se obtuvieron de la Agenda Estadísticas para el ciclo escolar 2021-2022.

*Nota:* elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) y UNAM (2022).

Un aspecto que destacar respecto a la manera como las mujeres y los hombres estudiantes se hacen presentes en la educación radica en la forma como se vinculan y comprometen con sus estudios. Welmond y Gregory (2021) señalan que, en diferentes contextos y países, y de manera especial en aquellos de bajo y medio ingreso, los hombres tienen un desempeño académico menor, así como mayores tasas de inasistencia, abandono o desafiliación escolar que

las mujeres. Estas diferencias están presentes como parte de la estadística oficial en México, así con datos publicados para el ciclo escolar 2018-2019 se identificó que:

En 2020 las mujeres registraron tasas de asistencia escolar superiores a las de los hombres en todos los grupos de edad escolar, con una diferencia notable en los de 15 a 17 años que fue de casi 4 puntos porcentuales: 69.8% para los hombres y 73.6% para las mujeres en ese rango de edad. Destaca que 10 años atrás, en 2010, en el grupo de 18 a 24 años la asistencia era mayor en los jóvenes varones (28.9%) en comparación con las mujeres (27.8%), pero en 2020 las mujeres registraron una tasa ligeramente superior: 32.7% contra 32% de los hombres (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2021, p.15).

Por su parte, el extinto [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación \(INEE\)](#) reportó en su último informe sobre el estado del sistema educativo mexicano, que las mujeres presentaban mayores índices de permanencia en el sistema que los hombres. Además, esta brecha era más amplia en el nivel de educación secundaria y en media superior (INEE, 2019).

Entre las razones que se identifican para que los hombres abandonen sus estudios se encuentran las presiones que existen hacia ellos para contribuir a la economía familiar. Especialmente cuando uno de los proveedores pierde el empleo o está ausente y que los hace enfrentarse a la presión social de asumir un rol de proveedor (Welmond y Gregory, 2021).

También se identifican otros aspectos que son igual de importantes para entender las razones y motivaciones que los hombres tienen para no continuar sus estudios y que se relacionan con la pérdida de valor que para ellos tiene la escuela ante la ausencia de un proyecto de vida (Benavides-Lara, 2015; Nateras Domínguez, 2016). Esto a su vez hace pensar en la relevancia y pertinencia de los currículos de la educación secundaria y media superior para atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los jóvenes, especialmente entre los varones.

En contraste, un aspecto que está más presente en las mujeres (Espinoza, et al., 2021), y en el fondo puede reflejar la poca atención que se les da a los hombres, son los procesos socioemocionales y psicoafectivos implicados en el desarrollo de la escolaridad. Así como aquellas condiciones y procesos relativos a las formas y significados en que las y los jóvenes experimentan a partir de sus condiciones de vida. Respecto a los jóvenes hombres son destacables aquellos procesos sociales y económicos que son invisibilizados en el modelo social hegemónico de construcción de la masculinidad (Aparicio, 2021; Connel y Messerschmidt, 2021; Córdoba, 2021).

El parámetro social hegemónico de masculinidad —que resalta el autocontrol y el manejo de la respuesta emocional—, modela las reacciones emocionales de los varones con gradientes que van desde una inhibición

hasta una anestesia emocional. Esto no significa que los varones no experimenten emociones, sino que supone el sometimiento a un proceso de control de lo emocional, con el fin de que puedan encajar en el modelo socialmente esperado de ser varón, hecho que habilitaría su pertenencia al mundo masculino (Córdoba, 2021, p. 19).

Aunque es de resaltar que en el caso de las estudiantes mujeres una razón particular por la cual se desafilian de las instituciones escolares es la obligación del trabajo de cuidados que en ciertos contextos familiares se les impone o delega (Vázquez-Recio et al., 2022). Aunado a esto se encuentra el abandono y deserción de la escuela que ocurre cuando existen situaciones de embarazo o maternidad adolescentes (Villalobos-Hernández et al., 2015).

Al respecto, es necesario considerar a la pandemia como un factor que pudo incrementar el abandono escolar. De acuerdo con la UNESCO, las proyecciones en 180 países es que cerca de 8 millones de estudiantes de educación superior no volverán a las escuelas, lo que representa un decremento global estimado del 3.5% en la matrícula que se tenía de manera previa a la pandemia. De estos, son los estudiantes hombres quienes presentan un mayor riesgo de no volver (UNESCO, 2020). Este dato, sirve para entender la vulnerabilidad en la que miles de jóvenes se encuentran frente a lo que ha significado la pandemia.

De los pocos datos que hay acerca del abandono o deserción escolares en México con extensión nacional, destaca que casi 10% de la población entre los 3 a los 29 años que pudo haberse inscrito en el ciclo escolar 2020-2021 no lo hizo por motivos de la pandemia, o bien por razones económicas. Acerca de las personas que no se inscribieron por motivos de la pandemia se sabe que 3.9% fueron mujeres y 4.6% hombres. Mientras que, de quienes no se inscribieron por falta de recursos económicos 5.2% fueron mujeres y 5.5% hombres (INEGI, 2020). Estos datos, no obstante que son a nivel país, dan cuenta de la manera como las diferencias de género y los prejuicios que están asociados a estas diferencias operan en la realidad del estudiantado.

En relación con este tema, es oportuno mencionar el planteamiento de Rumberger y Lim (2008) quienes en un metaanálisis que realizaron acerca del abandono escolar en educación media superior en Estados Unidos, el cual integra 203 estudios publicados durante 25 años, encuentran que, aunque son los hombres quienes tienen mayores tasas de abandono, no es solamente el género la principal razón por la que lo hacen. De acuerdo con este estudio, el abandono puede ser mejor explicado por determinantes sociodemográficas como son: pertenencia racial, aspectos culturales y económicos o los tipos de comunidades y familias a las que se pertenecen. Un hallazgo que destacar es que cuando se controla por los aspectos sociodemográficos, las mujeres tienen menores tasas de abandono que si se controla por actitudes, comportamientos o desempeño. Esto sugiere que, a diferencia de los estudiantes hombres, en las mujeres es más importante el componente de motivación, compromiso e involucramiento para no abandonar sus estudios que el que poseen sus pares hombres.



Estas evidencias contrastan, y a la vez se complementan, con lo encontrado por Murnane (2013) quien en un análisis de las tasas de graduación del nivel medio superior en Estados Unidos en un periodo de 40 años. Se identifica que mientras el porcentaje de hombres que se gradúan de este nivel sigue siendo el mismo desde la década de los 70 con un porcentaje de 81%. Para las mujeres la tasa de graduación se ha incrementado hasta alcanzar el 87%.

Esta brecha es más acentuada cuando se trata de hombres pobres que pertenecen a una minoría étnica o racial (Murnane, 2013). De esto se puede argumentar que el género está presente, pero no es suficiente para explicar el fenómeno del menor desempeño y la no conclusión de estudios que los hombres registran, sino que hay otros factores que contribuyen y refuerzan la necesidad de un enfoque de interseccionalidad para abordar el género.

Acerca de los datos que identifican diferentes ventajas que las mujeres muestran respecto a los hombres en la educación, el IESALC de la UNESCO (2021) destaca que en general las mujeres en educación superior tienen mayores recursos psíquicos y habilidades no cognitivas para transitar en el sistema educativo. Entre los recursos destacan aquellos referidos a los aspectos afectivos y emocionales, que les permiten adaptarse de mejor manera a las lógicas y dinámicas escolares que los estudiantes hombres. Si bien, estas explicaciones necesitan corroborar en distintos contextos culturales y de condiciones socioeconómicas son un avance al llamar la atención acerca de los procesos diferenciados que existen en la educación desde una mirada centrada en el género.

En ese sentido, se identifica que las estudiantes mujeres muestran mayores niveles de autodisciplina, atención y concentración, claridad de objetivos y organización, así como habilidades y compromiso para la cooperación. De acuerdo con la evidencia, estas habilidades se consolidan de manera más evidente durante la educación de nivel secundaria.

Las diferencias de género en el sistema educativo se observan en los resultados educativos, así como en las diferencias de comportamiento, desarrollo, aprendizaje, expectativas y aspiraciones. Varios estudios han demostrado que los chicos presentan más problemas de desarrollo, más comportamientos antisociales y negativos, menor compromiso escolar, menos esfuerzo y una orientación menos positiva hacia el aprendizaje (Entwisle, Alexander y Olson, 2007) (Buchmann, DiPrete y McDaniel, 2008). Además, las chicas llevan la delantera a los chicos en cuanto a habilidades no cognitivas, también conocidas como habilidades sociales y de comportamiento, como el comportamiento dirigido a objetivos, la organización, la constancia para la realización de tareas, la autodisciplina, la capacidad de cooperación y la atención (Keulers, Evers, Stiers y Jolles, 2010) (DiPrete y Buchmann, 2013) (IESALC-UNESCO, 2021, pp. 19-20).

En contraste, los estudiantes hombres presentan menores niveles de desempeño académico y con ello, mayores riesgos de no concluir sus estudios universitarios. Con base en el estudio de Campillo et al. (2017) en el que se analizan 20 cohortes de estudiantes de la UNAM en el periodo de 1998 a 2007 se encontró que los hombres tienen casi 50% más de probabilidades de no terminar sus estudios que las estudiantes mujeres.

Esta información se complementa con lo encontrado por Pogliaghi et al. (2015) respecto al estudiantado de bachillerato de la UNAM y que identifica a las estudiantes mujeres como quienes tienen menos inasistencias a clases así como materias reprobadas. A la vez tienen prácticas escolares más frecuentes como es la de tomar apuntes que las registradas por sus pares hombres.

Estas diferencias se expresan desde edades tempranas y se manifiestan en prácticas y actitudes concretas que siguen a lo largo de su trayectoria escolar. El estudio de la OECD (2015) acerca del desempeño del estudiantado en la prueba PISA —que es aplicada a estudiantes de 15 años— refleja que los estudiantes hombres alcanzan menores niveles en esta prueba que las estudiantes mujeres en las tres áreas que la integran que son: matemáticas, lenguaje y ciencias.

Esta evaluación también explora aspectos del contexto de las y los estudiantes. Así, se destaca que en promedio las estudiantes mujeres dedican 5.5 horas a la semana a hacer tareas, en tanto los estudiantes hombres dedican 4.5 horas. Otros elementos para tomar en cuenta son la probabilidad que las estudiantes tienen para realizar actividades como leer fuera de sus obligaciones académicas y hacerlo por placer, así como el hecho de realizar sus tareas escolares. En todos estos casos es mayor la probabilidad de las mujeres para realizar estas actividades que la que registran sus pares hombres. En contraste, los estudiantes hombres manifiestan en general actitudes más negativas hacia la escuela OECD (2015).

Al identificar las causas de los comportamientos que presentan las mujeres, así como las desventajas registradas por los hombres, Bertrand y Pan (2013) identifican que estas diferencias pueden ser atribuibles a la brecha de género relacionadas con el desarrollo de habilidades no cognitivas que se manifiestan desde edades muy tempranas. Así, reconocen que en el ambiente familiar y el escolar se construyen formas diferenciadas de trato y crianza cuando se es niño o niña.

A propósito de esto, las autoras observaron que es más probable que a las niñas se les dote de estímulos favorables como leerles, tener acceso a libros, ir a conciertos o asistir a actividades extracurriculares que a los niños. Otro factor a destacar es la cercanía emocional que tienen quienes cuidan a las niñas en comparación con los niños (Bertran y Pan, 2013).

Las autoras también identifican que el distanciamiento emocional que se experimenta cuando se es niño, se amplía en los casos de los hogares donde

sólo está la madre. Otro dato para destacar es que en “familias rotas” los niños reciben hasta un 13% más de castigos físicos que las niñas, además de tener una probabilidad más alta de ser eventualmente suspendidos por mala conducta en la escuela pues presentan esquemas de interacción social agresivos o violentos (Bertrand y Pan, 2013).

Aunque estos datos corresponden a Estados Unidos, es importante tomarlos en cuenta para desarrollar estudios y explicaciones propias que permitan confirmar estas tendencias o bien aplicar ciertos matices. Por otra parte, el hecho de que las mujeres tengan actitudes y desarrollo de habilidades afectivas y emocionales que se traducen en comportamientos escolares que las lleve a tener mejor desempeño en la escuela requiere más investigación.

Sin embargo, estos aspectos positivos en la formación de las mujeres no restan que sean ellas quienes padecen de manera sistemática mayores niveles de violencia y agresión en sus familias, escuelas y comunidades. Tampoco se puede dejar de lado que sean ellas quienes son impactadas en mayor proporción por la pobreza. Todas estas son situaciones que se exacerbaban en contextos de crisis sociales, económicas y de salud en las que hay un cierre prolongado de las escuelas como la que ha conllevado la pandemia (UNESCO, 2022).

De la misma forma, el mejor desarrollo que las estudiantes mujeres tienen en la escuela conlleva a que son ellas quienes presentan mayores niveles de estrés, autoexigencia y síndrome del impostor, a lo cual hay que sumar la presión para realizar trabajos de cuidados y domésticos que muchas de ellas sistemáticamente cargan desde pequeñas. En el contexto universitario estas situaciones son especialmente destacadas en las áreas de las ciencias, así como en la medicina o en estudiantes mujeres que retoman sus estudios universitarios después de un tiempo de haberlos dejado (Agudelo Vélez, et al., 2008; Hook, 2022; Pere Oro, et al., 2019).

A pesar de que en México, las mujeres son 53.1% de personas recién egresadas de licenciatura —cabe señalar que el promedio de los países de la OCDE es del 57.3%—, estas ventajas en la trayectoria académica, de acuerdo con el reporte sobre empleo y educación superior de la OCDE (2019), no se trasladan al momento de colocarse en el mercado laboral ni en su economía personal o familiar.

No obstante, que el concluir una licenciatura sí les representa mejoras en su estatus económico y de empleo en comparación con otras mujeres que no cursaron la educación superior, en el estudio de la OCDE (2019) se muestra que en la cohorte de edad de 25 a 34 años de personas egresadas de la licenciatura, los hombres registran menores niveles de inactividad económica, en contraste registran mayores tasas de empleo e ingresos que las mujeres.

Así, surge el cuestionamiento de hasta qué punto la menor participación de las mujeres egresadas de educación superior se debe al trabajo de cuidados que asumen y que está estructuralmente invisibilizado en la economía y la vida social, o si las mujeres que egresan de licenciatura tienen mayores exigencias para dedicarse a la vida familiar, de pareja y reproductiva.

A la luz de esta información es necesario cuestionar y reflexionar acerca de las formas diferenciadas en las que se educa y socializa a las mujeres y a los hombres. Antes de caer en una explicación simplista, determinista y esencialista de las diferencias que registran mujeres y hombres en las escuelas, como aquellas que se sustentan en la existencia de neuromitos, creencias basadas en supuestas diferencias biológicas con base en las diferencias sexuales (Roughgarden, 2013). Existen otras explicaciones que se fundan en el carácter social de la educación que está atravesada por el orden de género.

Al respecto West y Zimmerman (1987), desde su propuesta de producir o hacer género, refieren que los comportamientos que incluyen a la forma de hablar, la manera en cómo se viste, la manera de relacionarse con los otros, entre otras manifestaciones, se construyen en prácticas cotidianas y rutinarias en el que las personas se insertan a través de identificarse con la categoría sexual y de género, que social y culturalmente los define como mujeres u hombres desde su nacimiento o aún antes de éste y que es el resultado de las interacciones sociales.

De ahí la influencia de las otras personas para que cada uno regule y ajuste su comportamiento y manera de verse ante las expectativas y mandatos sociales y de género que se asignan y usualmente son asumidos. Esto da pie a lo que estos autores refieren como un *accountability* del género. El género como construcción que regula la vida social presenta límites y fronteras para las mujeres y los hombres que abarca acciones, comportamientos y rutinas que son permitidos para un género, pero para el otro son prohibidos (West y Zimmerman, 1987) y que de ser transgredidos, son reprendidos, sancionados, reconvenidos e incluso castigados.

Ser una "niña" o un "niño", por tanto, no es sólo ser más competente que un "bebé", sino también ser competentemente femenino o masculino, es decir, aprender a producir muestras de comportamiento de la propia identidad femenina o masculina "esencial"(...) De este modo, los nuevos miembros de la sociedad se ven envueltos en un proceso de autorregulación cuando empiezan a controlar su propia conducta y la de los demás en relación con sus implicaciones de género. El proceso de "reclutamiento" implica no sólo la apropiación de los ideales de género (mediante la valoración de esos ideales como formas adecuadas de ser y comportarse), sino también de las identidades de género que son importantes para los individuos y que se esfuerzan por mantener (West y Zimmerman, 1987, p.142).

Este tema que abordan los autores es pertinente y relevante para entender e incluso influir en la manera como los estudiantes hombres desarrollan su idea y comportamiento de lo que implica socialmente el ser hombre. Esto incluye el cómo se les educa —reconociendo la influencia de las estructuras sociales— y cómo se educan —reconociendo la agencia en la construcción del tipo de masculinidad que se procuran para sí mismos—.

A diferencia de las mujeres, los estudiantes hombres tienden a tener menores niveles de desempeño en lo académico, así como desvincularse de sus estudios. Este fenómeno en el que si bien están presentes variables socioeconómicas, que cabe señalar no escapan de esta idea acerca de lo que es hacer género, también se observa que hay menor motivación y compromiso de parte de los estudiantes hombres para involucrarse en su propio aprendizaje. Estos aspectos más que ser hechos aislados entran en relación recíproca que se manifiestan en una serie de prácticas y creencias que los hombres tienden a reproducir de manera consciente, inconsciente, obligada o voluntariamente en los diferentes espacios sociales que incluyen a los universitarios (De la Cruz, et al., 2019; Vázquez García y Castro, 2009).

De esto es fundamental, como lo señala Aparicio Aviña (2021), desmontar mediante su desnaturalización los sistemas de creencias, prejuicios y discriminaciones —especialmente aquellos que deriven en prácticas violentas hacia los demás y hacia sí mismos— acerca de lo que es ser hombre. En cambio, se vuelve urgente proporcionarles “factores protectores” a través de los estilos de crianza y los respectivos cuidados que se les procuren desde pequeños.

Frente a esta situación surge nuevamente la importancia de contar con marcos de actuación que permitan transformar la forma como se construyen las relaciones sociales fuera y dentro de la escuela y dentro de ésta, a las interacciones didácticas y pedagógicas desde una perspectiva de género (CUAIEED, 2022). Así, la ética del cuidado en el aprendizaje, como parte de la ética del cuidado en la educación (Owens y Ennis, 2005), implica la construcción de relaciones horizontales y de responsabilidad mutua que consiste en que quién da también recibe cuidados de la otra persona.

Esto quiere decir que el profesorado no sólo es quien cuida, sino en correspondencia, el estudiantado cuida a sus profesores y profesoras, a través de acciones como manifestar interés en la clase, colaborar en la clase y con el grupo, compartir sus saberes y habilidades con los demás y sobre todo involucrarse con su propio proceso de aprendizaje (Arguedas Negrini, 2010).

De manera paralela, es necesario que cada profesor y profesora reconozcan a sus estudiantes como personas con personalidades, identidades, ideas y conciencias propias, que se construyen desde la dignidad humana y el reconocerse como sujetos y sujetas de derechos a través de ser y estar en relaciones de cuidados (Noddings, 1992 en Owens y Ennis, 2005).

### 3. Síntesis de resultados

#### Del profesorado

- Existe una percepción generalizada en más del 80% del profesorado acerca de un *aumento en el tiempo y la carga de trabajo* en la pandemia.
- Mientras que más del 70% de las profesoras mujeres y los profesores hombres solteros o divorciados declararon que *el espacio en el que realizaban su trabajo docente era exclusivo*, 58% de las profesoras mujeres casadas con hijos(as) mencionaron que el espacio era compartido.
- Más del 50% de los profesores hombres con hijos(as) *se desempeñan profesionalmente en otro lugar además de la UNAM*, en tanto los profesores hombres sin hijos(as) y las profesoras mujeres con y sin hijos(as) en su mayoría sólo trabajan en la Universidad.
- 72% de las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) indicaron ser *las principales proveedoras en su hogar*, esta proporción se reduce al 67% en profesores hombres casados con hijos(as) y al 30% en profesoras mujeres casadas con hijos(as).
- Más del 60% del profesorado de la UNAM señaló haber recibido algún tipo de *reconocimiento y/o estímulo* de la Universidad en los últimos tres años.
- Las profesoras mujeres solteras o divorciadas, los profesores hombres solteros o divorciados y los profesores hombres casados sin hijos(as), señalaron dedicar *mayor tiempo a "Impartir clases"* que las profesoras mujeres y los profesores hombres con hijos(as).
- Aunque el profesorado sin hijos(as) es el que en general dedicó mayor tiempo a actividades como *planificar clases y diseñar materiales y recursos educativos* que sus pares con hijos(as). De todos los grupos son las profesoras mujeres quienes dedican mayor tiempo a estas actividades.
- Las profesoras mujeres dedican mayor tiempo a *las actividades de revisar trabajos, retroalimentar, evaluar y calificar* a sus estudiantes que sus pares hombres independiente a su estado civil o a si tienen hijos(as).

- Las profesoras mujeres son quienes dedican más *tiempo a cocinar, cuidar a niños(as) pequeños y a adultos mayores*. Aunque en general se observan diferencias respecto a las profesoras mujeres respecto al trabajo de cuidados y doméstico, no son tan marcadas respecto al tiempo que dedican los profesores hombres; depende del tipo de actividad que se trate así como el hecho de ser soltero o el tener hijos(as).
- Más del **40%** de las profesoras mujeres con hijos(as) señalaron que son ellas quienes se hacen cargo de la mayoría del trabajo de cuidados y doméstico. El **53%** de las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) y el **66%** de los profesores hombres casados sin hijos(as) indicaron que el trabajo de cuidados y doméstico se reparte igualitariamente.
- La actividad docente que antes de la pandemia encontraba fronteras en el espacio en el que se desarrollaba y el tiempo que se dedicaba han tendido a desaparecer, lo que supone un incremento en el trabajo que el profesorado realiza e implica retos para construir modelos de educación que se desarrollen en lo mixto o híbrido con una perspectiva de género.

### Del estudiantado

- En promedio más del **50%** estudiantado de bachillerato y licenciatura considera que el tiempo y trabajo aumentó durante la pandemia. Sin embargo, fueron las mujeres quienes en proporción indicaron los mayores aumentos con **69%** de las estudiantes mujeres de bachillerato y **63%** de las estudiantes mujeres de licenciatura, frente al **55%** de estudiantes hombres de licenciatura y **54%** de los estudiantes hombres de bachillerato.
- **40%** de los estudiantes hombres de licenciatura mencionaron que además de estudiar trabajan, frente al **31%** de las estudiantes mujeres. En bachillerato estos porcentajes se reducen al **13%** de los estudiantes hombres y al **8%** de las estudiantes mujeres.
- **35%** de los estudiantes hombres de licenciatura mencionaron contribuir con el gasto de su casa, en tanto **29%** de las estudiantes mujeres de este nivel también lo hacen. En bachillerato, **17%** de los estudiantes hombres y **12%** de las estudiantes mujeres contribuyen con el gasto.
- En promedio el estudiantado de licenciatura dedicó más tiempo a tomar clases en línea que el estudiantado de bachillerato.
- Las estudiantes mujeres de licenciatura y bachillerato invirtieron más tiempo en la elaboración de trabajos y tareas, así como a investigar los temas de las clases que los estudiantes hombres.

- Las estudiantes mujeres son las que en promedio señalaron dedicar más tiempo a actividades de cuidados y domésticas que sus pares hombres. De ellas son las estudiantes mujeres de licenciatura quienes presentan un mayor número de diferencias estadísticas positivas respecto al trabajo de cuidados y doméstico, en cambio, son las que dedican menos tiempo a actividades como hacer ejercicio, platicar con amigos(as) u otras actividades recreativas.
- Los estudiantes hombres y en especial los estudiantes hombres del bachillerato son quienes dedican más tiempo a actividades como hacer ejercicio, platicar con amigos(as) u otras actividades recreativas, también son quienes invierten menos tiempo en sus estudios.
- Hay una percepción generalizada en el estudiantado acerca del aumento del tiempo dedicado a atender responsabilidades de su casa y el trabajo doméstico, mientras que el tiempo para realizar actividades recreativas disminuyó.
- 70% de las estudiantes mujeres de licenciatura y 67% de las estudiantes mujeres de bachillerato consideran que el tiempo para actividades recreativas disminuyó durante la pandemia, mientras que 61% de los estudiantes hombres de licenciatura y 53% de los estudiantes hombres de bachillerato opina en el mismo sentido.
- En las estudiantes mujeres se aprecia que en la medida en que estas adquieren más edad, las expectativas sociales y familiares por cumplir con sus responsabilidades escolares y de cuidados aumentan lo que se traduce en un mayor tiempo que tienen que destinar para cumplirlas en perjuicio de su tiempo libre y para su recreación.



## 4. Trabajo académico y de cuidados en profesoras y profesores de la UNAM

A continuación, se presentan los principales resultados de los reactivos relacionados con el trabajo académico así como de cuidados que el profesorado de la UNAM señaló haber registrado durante la pandemia.

La decisión de conjuntar los resultados del personal docente de ambos niveles (bachillerato y licenciatura) obedece al tipo de reactivos que se exploran y a que las cuestiones de género que en ellos se abordan requieren asumir una perspectiva analítica apropiada para el tipo de información que se obtuvo en el levantamiento. Por esta razón, se consideró que el nivel educativo en el que imparten clases, a diferencia de los otros informes que conforman esta investigación, no es del todo relevante para la dimensión que en este informe se analiza.

Es importante aclarar que si bien existen otros factores moduladores respecto a la forma en cómo se asume el trabajo académico y en especial el de cuidados. También se reconocen ciertas limitaciones que puede tener un cuestionario que se propone explorar esta dimensión en lo que respecta a variables como edad, condiciones económicas, condiciones de contratación, capital social, existencia de redes de apoyo así como el hecho de si los hijos(as) son menores de edad o si, además de los cuidados de hijos(as), existen otras personas de las que se hacen cargo.

En la [Tabla 4](#) se muestra la clasificación en grupos que se construyó con fines de análisis de las respuestas obtenidas. Como se puede ver en este agrupamiento se destaca el considerar, además del género en la clasificación mujer - hombre, otros aspectos como el estado civil y el hecho de tener o no tener hijos e hijas, lo cual, si bien tiene como consecuencia una reducción en el tamaño de las "n" por grupo a diferencia de una agrupación simple por sexo, en cambio dota de mayor precisión y de matices a los datos presentados. Considerar esta clasificación es importante para entender los alcances de la información y análisis. Cabe destacar que debido a esta reagrupación, al momento de hacer los análisis de identificación de diferencias se optó por emplear técnicas no paramétricas.

**Tabla 4.****Agrupación por criterio de género/hijos(as) de quienes respondieron el cuestionario**

#	Docente	Tamaño de la n
1	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	133
2	Mujer casada sin hijos(as)	57
3	Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	431
4	Mujer casada con hijos(a)	516
5	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	104
6	Hombre casado sin hijos(as)	44
7	Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	308
8	Hombre casado con hijos(as)	586
		N=2,179

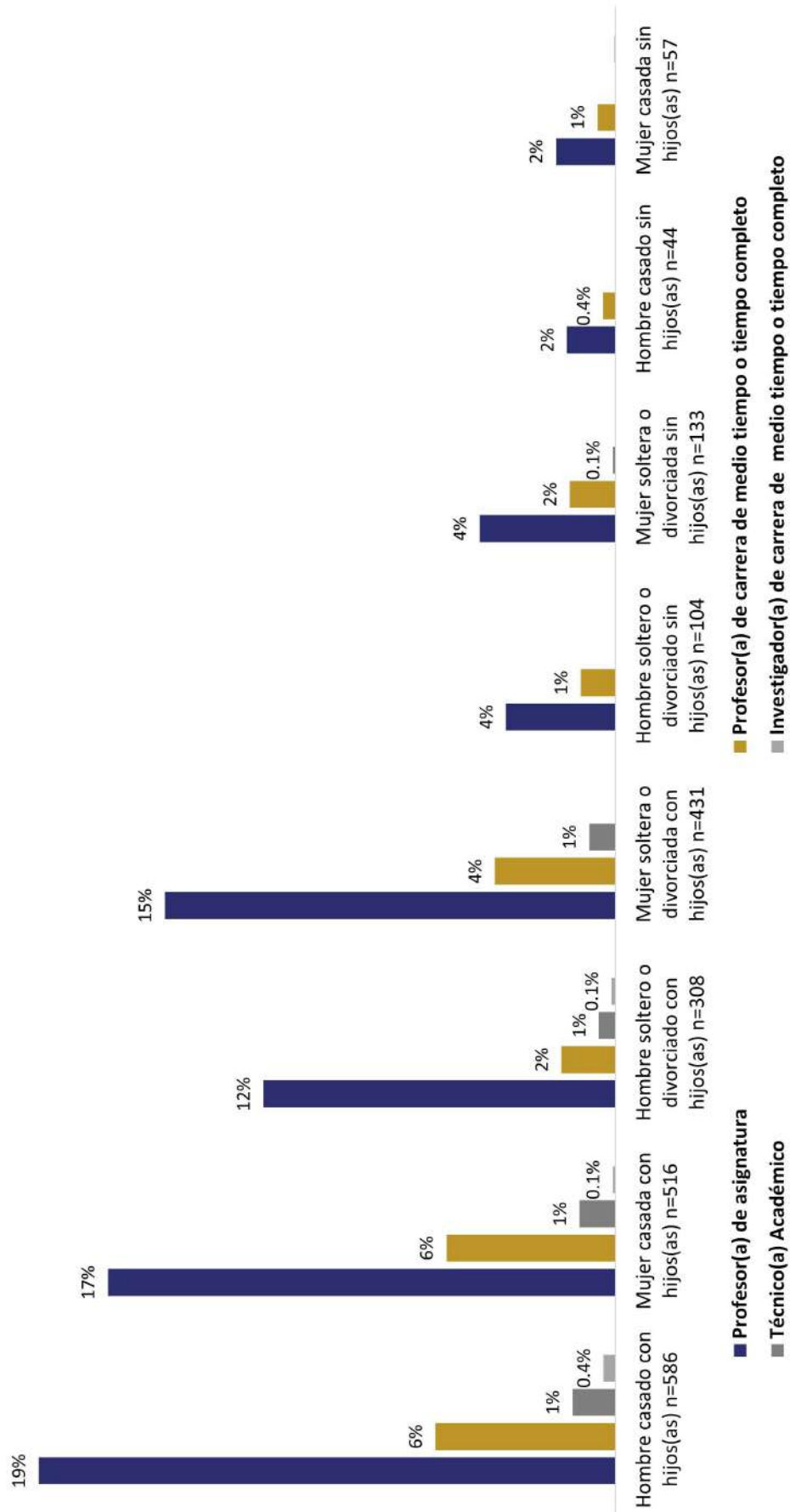
Respecto a los reactivos y variables que en específico se reportan en este informe, estas son aquellas que permiten construir una idea sobre las condiciones y el contexto en el que profesoras y profesores llevaron a cabo su trabajo durante los meses de confinamiento derivados de la pandemia. Es de destacar que en los casos que así se ha considerado, además de los datos descriptivos, se reportan algunas medidas de correlación con el fin de identificar tanto las diferencias en el trabajo académico y de cuidados como la relación entre este y los grupos propuestos en la clasificación.

## 4.1 Perfil de quienes contestaron el cuestionario

En este apartado se exploran algunos de los aspectos que permiten caracterizar a quienes contestaron el cuestionario, así se identifica el tipo de nombramiento y nivel de estudios como dos de los datos que destacan y ayudan a contextualizar el resto de la información presentada.

De esta manera, en la **Figura 3**, respecto al nombramiento que declararon tener las y los profesores que contestaron la encuesta destaca que, del total de docentes de bachillerato y licenciatura, **75% es profesor(a) de asignatura, de estos 19% son hombres casados con hijos(as), seguido de las mujeres casadas con hijos(as) con 17% y las mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) en un 15%.**

**Figura 3.**  
*Nombramiento académico de quienes contestaron la encuesta*



Por otro lado, del total de profesores(as) que contestaron tener un nombramiento académico de profesor o investigador de carrera de medio tiempo o tiempo completo se observa que tanto los hombres casados con hijos(as), como las mujeres casadas con hijos(as) representan **6%**, mientras que las mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) suman **4%**.

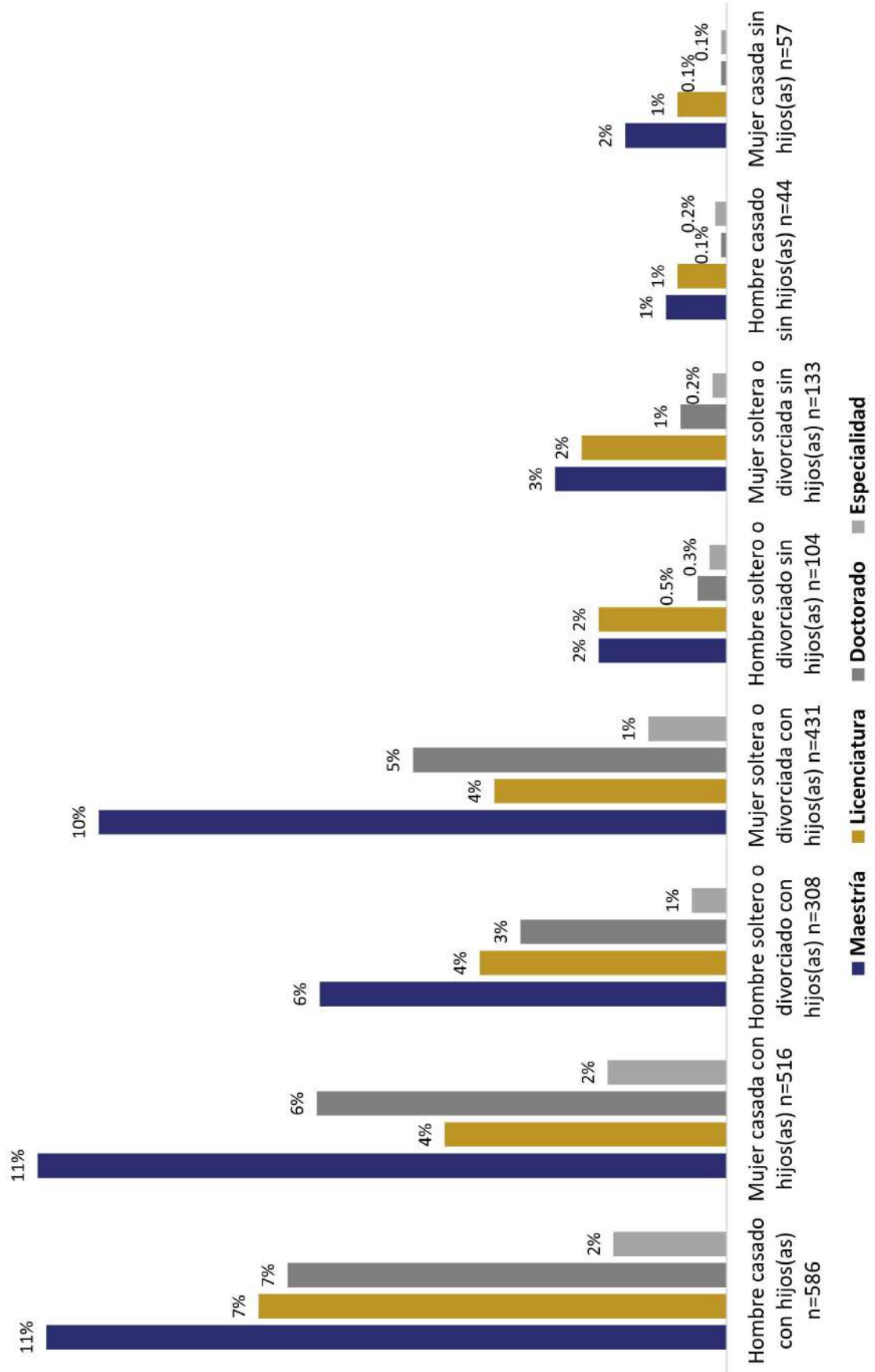
De acuerdo con los datos oficiales de la Universidad para el ciclo escolar 2021 **34.7%** de profesores de asignatura fueron hombres y **29%** mujeres, mientras que de aquellos con nombramiento de investigador o profesor de carrera **11.6%** son hombres y **8.7%** fueron mujeres. Por último, en cuanto a quienes tienen el nombramiento de técnico académico se observa una proporción casi igual entre hombres y mujeres con **5%** (UNAM-DGP, 2022).

Respecto al nivel de estudios que del total de las y los profesores declararon tener (Figura 4), se observa que **11% de los profesores hombres y las profesoras mujeres casadas con hijos(as) y 10% de profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) poseen el nivel de maestría**. Mientras que **7%** de profesores hombres casados con hijos(as), **6%** de profesoras mujeres casadas con hijos(as) y **5%** de profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) declararon tener doctorado.

Un aspecto para destacar en el levantamiento y análisis de los datos es el concerniente al número de hijos(as) que el profesorado que contestó la encuesta señaló tener, esto es relevante pues el hecho de tener hijos y/o hijas es una variable moduladora de otras variables.

A esto se suman otros elementos entre quienes son madres y padres; por ejemplo, si los hijos y/o hijas son menores o mayores de edad o si viven en casa o con la madre, el padre o ambos u otras figuras. Aunque en el cuestionario se trató de identificar estos rasgos un porcentaje considerable de quienes participaron prefirió no contestar, por lo que únicamente se decidió reportar la variable de número de hijos y/o hijas.

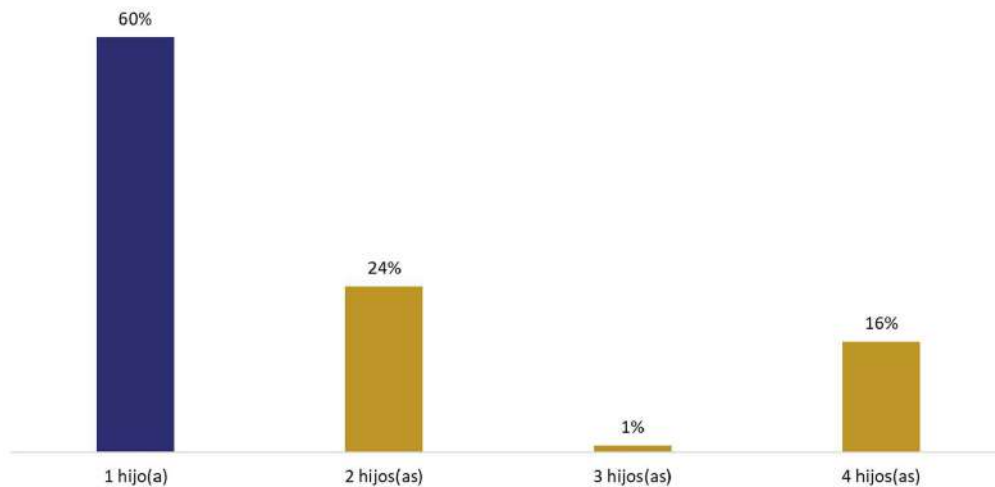
**Figura 4.**  
*Nivel de estudios de quienes contestaron la encuesta*



El número promedio de hijos(as) que el profesorado que contestó la encuesta es de 1.7, siendo la mediana de 1 hijo(as) que suma el 60% de quienes contestaron, mientras que el número máximo de hijos(as) que se reportó fue de 4 hijos(as) que representa 16% de las respuestas obtenidas (Figura 5).

**Figura 5.**

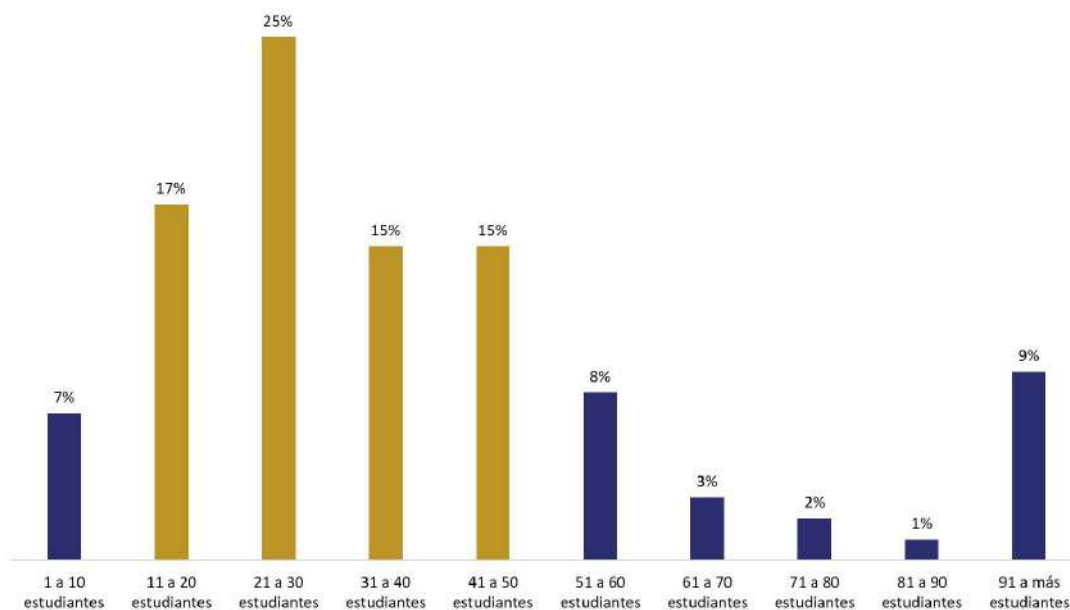
*Promedio de hijos(as) que el profesorado que contestó la encuesta señaló tener*



Además del número de hijos y/o hijas, el promedio de estudiantes que el profesorado de la UNAM atiende también puede configurarse como una variable latente al momento de analizar, interpretar y matizar los resultados. A propósito de ello es de destacar que **72% del profesorado se ubicó en rangos de 11 a 50 estudiantes que en promedio** señalaron atender por grupo durante el confinamiento (Figura 6).

**Figura 6.**

*Promedio de estudiantes por grupo que atiende el profesorado que contestó la encuesta*



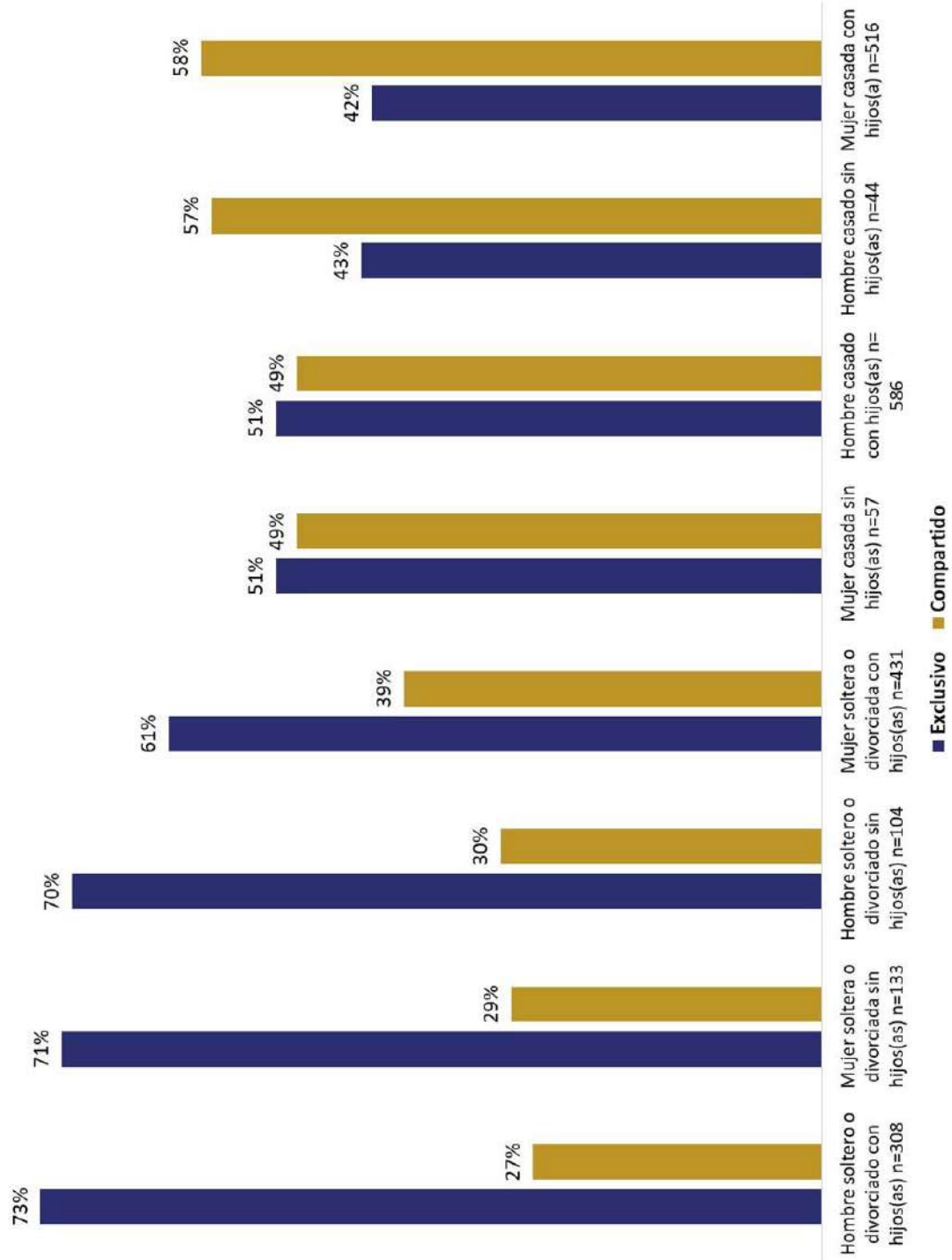
Otro aspecto para considerar en el perfil del profesorado que contestó el cuestionario refiere al espacio en el que desarrollaron sus actividades docentes. En la **Figura 7**, se destaca que mientras el profesorado soltero o divorciado declaró que su espacio de trabajo era exclusivo para ellas y ellos, esto cambia en los casos de las profesoras mujeres y profesores hombres que son casados y además tienen hijos(as).

Así, por ejemplo **73% de los profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as), 71% de las profesoras mujeres solteras y divorciadas sin hijos(as) y 70% de hombres solteros o divorciados sin hijos(as) señalaron que su espacio de trabajo era sólo para ellos y ellas, en tanto 57% de hombres casados sin hijos(as) y 58% de mujeres casadas con hijos(as) indicaron que su espacio de trabajo era compartido.**

Las condiciones materiales en las que se ejerce la docencia dependen de dos elementos tangibles como son el espacio y el tiempo, aunque como una limitación del reactivo se encuentra el no poder inferir la calidad de las condiciones del espacio. Sí es útil comprender que **durante la pandemia la actividad docente**

**que antes encontraba fronteras en el espacio en el que se desarrollaba y el tiempo que se dedicaba han tendido a desaparecer. Esto supone un incremento en el trabajo que el profesorado realiza que implica retos y condiciones desiguales para haber ejercido la docencia durante la pandemia, así como para construir modelos de educación que se desarrollen en lo mixto o híbrido.**

**Figura 7.**  
*Característica del espacio de trabajo durante la pandemia*





## 4.2 Tiempo dedicado al trabajo académico por parte de las profesoras y los profesores de la UNAM durante la contingencia

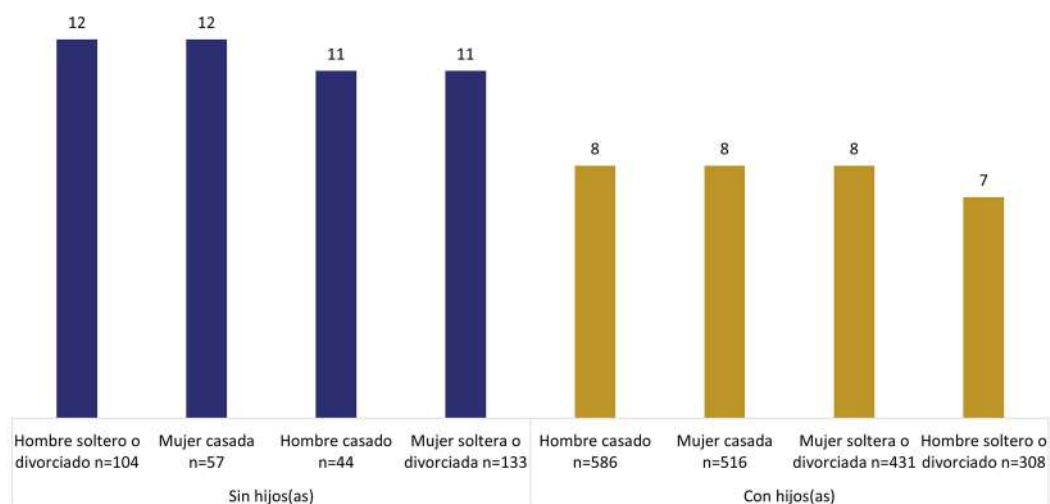
Respecto del trabajo académico, el cuestionario explora el constructo acerca del tiempo que el profesorado dedica a las principales actividades que implican el trabajo docente y abarcan: las clases y su planificación, el diseño y elaboración de materiales y los recursos didácticos así como la revisión de trabajos, retroalimentación y evaluación del estudiantado.

En la Figura 8 se destaca el número de horas promedio que el profesorado menciona ha dedicado a sus clases en modalidad a distancia durante la pandemia. **Destacan los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) como el grupo que en comparación dedican más tiempo a impartir clase con 17 horas a la semana, seguido de las mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) y los hombres casados sin hijos(as) en ambos casos señalan destinar en promedio 15 horas a la semana, seguidos del grupo de mujeres casadas sin hijos(as) con 13 horas.**

Llama la atención que sean los grupos de mujeres y hombres que tienen hijos(as) aquellos que en comparación dedican un menor número de horas a dar clases. Si bien esto muy probablemente tenga que ver con factores como el número de horas que están contratadas y el número de grupos que atienden, es importante estudiar qué tanto el factor tener hijos(as) pueda incidir en estas variables.

**Figura 8.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedicó durante la pandemia a impartir clases**



Al analizar los datos se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre quienes contestaron la encuesta a partir del criterio de agrupación género/hijos(as).

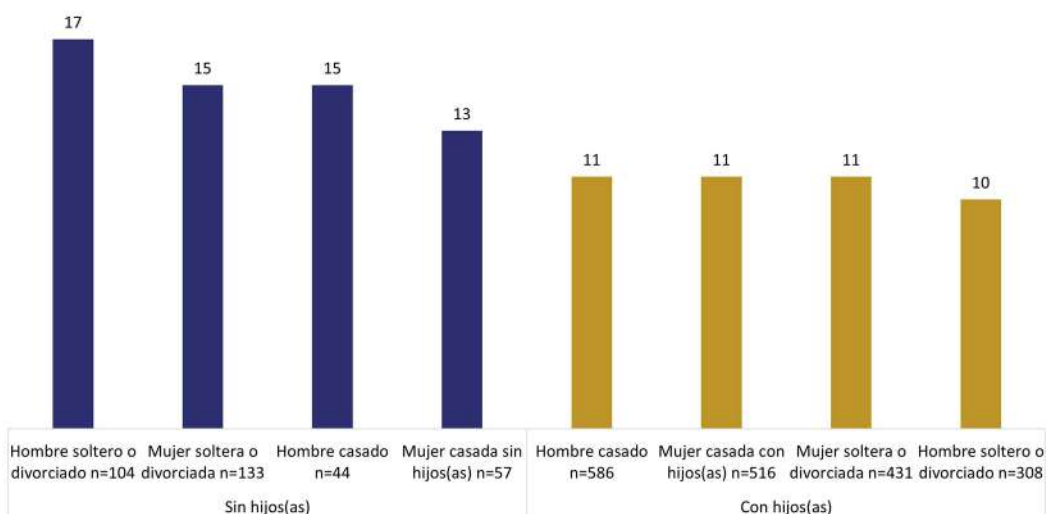
Cuando se revisan estas diferencias por grupo (Tabla 5) se identifica que **las profesoras mujeres solteras o divorciadas, los profesores hombres solteros o divorciados y los profesores hombres casados sin hijos(as) señalaron dedicar mayor tiempo a “Impartir clases” que las profesoras mujeres y los profesores hombres con hijos(as)**. A excepción de las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) quienes no presentaron diferencias significativas con ninguno de los grupos ( $p > 0.05$ ). También, se identifica que, en el caso de los profesores hombres casados sin hijos(as) la única diferencia significativa que es con los profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as).

**Acerca de la actividad docente de planificar la clase destaca que sean las mujeres y los hombres sin hijos(as) quienes en promedio dedican más tiempo a esta actividad que las profesoras y profesores que sí tienen hijos(as)** (Figura 9). Por otro lado, en comparación con el impartir clase, el tiempo destinado a planificarla es menor siendo el promedio más alto de 12 horas reportado por los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) y las profesoras mujeres casadas sin hijos(as).

Resalta que el profesorado que conforman los grupos de hombres casados con hijos(as), mujeres casadas con hijos(as) y mujeres solteras o divorciadas con hijos dedican el mismo tiempo promedio a la semana a planificar su clase con 8 horas y los profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as) sean los que menos tiempo dedican a esta misma actividad con 7 horas.

**Figura 9.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedicó durante la pandemia a planificar clases**



Acerca de las diferencias, estas son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) específicamente entre quienes tienen hijos y no los tienen. Así, **las mujeres solteras o divorciadas y los hombres solteros o divorciados declararon dedicar mayor tiempo a planificar clases que sus contrapartes con hijos(as).**

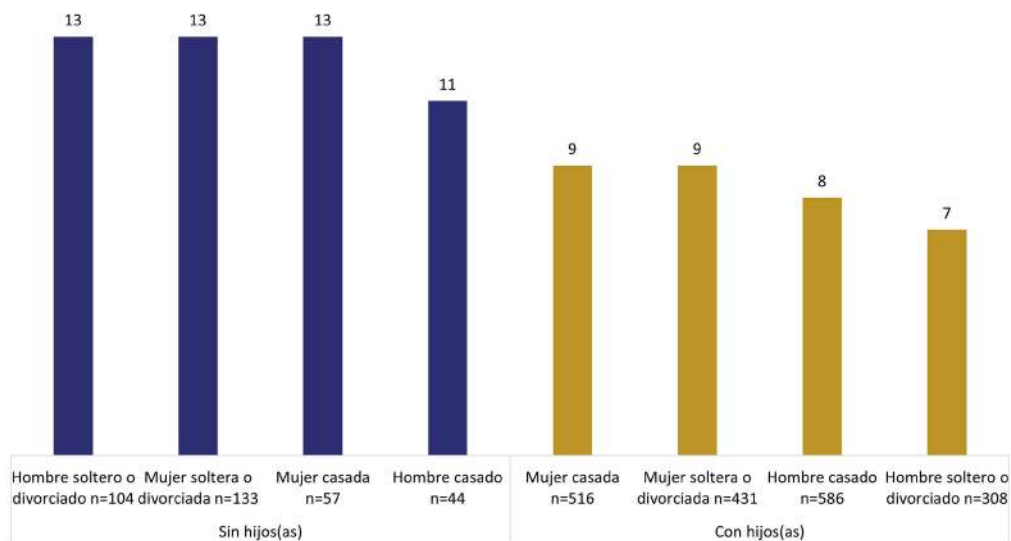
Es interesante observar que si bien, las mujeres solteras o divorciadas y las mujeres casadas con hijos(as) dedican menos tiempo a la planificación de sus clases que aquellas personas que no tienen hijos(as). Existen diferencias significativas con los hombres solteros o divorciados con hijos(as), siendo las mujeres quienes señalaron dedicar mayor tiempo a planificar clases, esta situación se repite en el caso de las mujeres casadas sin hijos(as). De hecho, los hombres solteros o divorciados con hijos(as) son el grupo que presenta el mayor número de diferencias estadísticas con el resto de los grupos excepto con el grupo de hombres casados con hijos(as) (Tabla 6).

En lo que respecta a la actividad de “Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos” (Figura 10) las y los profesores dedican en general más tiempo a esto que a la actividad de planificar clases. Sin embargo, al igual que en las otras actividades, es el profesorado sin hijos(as) quienes dedican en promedio un mayor número de horas semanales a esta actividad, en especial las mujeres con 13 horas a la semana junto con los hombres solteros o divorciados sin hijos(as) con la misma cantidad de horas y un poco más abajo los profesores hombres casados sin hijos(as) con 11 horas a la semana.

En el caso tanto de las mujeres solteras, divorciadas y casadas, estas dedican en promedio 9 horas a la semana a “Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos”, en tanto los hombres solteros o divorciados y casados son los que dedican menos tiempo a esta actividad con 8 y 7 horas en promedio respectivamente.

**Figura 10.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos**



El análisis a partir de la prueba de hipótesis confirma diferencias significativas entre los grupos de mujeres solteras o divorciadas y hombres solteros y divorciados sin hijos(as) con los grupos de mujeres y hombres con hijos(as) ( $p < 0.05$ ). Con base en estos datos se identifica que los primeros grupos refirieron dedicar mayor tiempo a la actividad de diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos.

Mientras que el grupo de mujeres casadas con hijos(as) presenta diferencias con los grupos de hombres con hijos(as), en comparación las primeras registran mayor tiempo a esta actividad. Al igual que en el caso de la actividad de planificar clases, las mujeres solteras o divorciadas y casadas con hijos(as) aunque señalaron dedicar menos tiempo a diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos que las mujeres y los hombres solteros o divorciados sin hijos(as), reportan diferencias significativas en el tiempo que le dedican con respecto al grupo de hombres solteros o divorciados con hijos(as).

Destaca que este grupo es el que posee mayor número de diferencias significativas con las mujeres independientemente a si tienen o no hijos(as) así como con los hombres casados sin hijos(as). En todos estos casos **los hombres solteros o divorciados con hijos(as) reportan dedicar menos tiempo a diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos.**

Es importante señalar que en el caso de los hombres casados sin hijos(as), el análisis no arrojó alguna diferencia estadísticamente significativa al comparar los grupos ( $p > 0.05$ ) (Tabla 7).

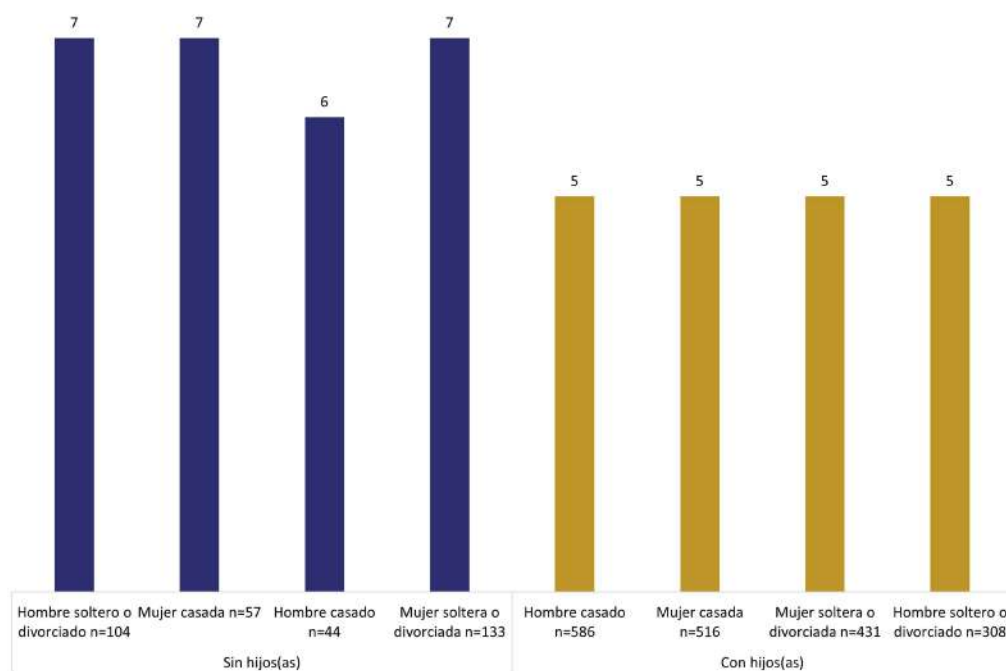
También se exploró el número de horas que el profesorado dijo dedicar a dar asesoría personal a sus estudiantes, como se observa en la Figura 11, el mayor tiempo lo dedican las profesoras y profesores sin hijos(as) que sus pares con hijos(as). Es de resaltar que entre las profesoras y profesores con hijos(as) en promedio dedican el mismo tiempo a esta actividad. Mientras que los profesores hombres casados sin hijos(as) señalaron dedicar un poco menos de tiempo que el resto de las profesoras y profesores sin hijos(as).

El análisis a partir de la prueba de hipótesis aplicada confirma que, aunque existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ), el número de grupos que las presentan son menos que en el resto de las comparaciones hechas sobre otras actividades docentes.

De esta manera, la única diferencia estadística entre grupos que se alcanzó a identificar fue la que refirieron las profesoras mujeres y los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) con los hombres solteros o divorciados con hijos(as) (Tabla 8).

**Figura 11.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a dar asesoría y orientación personal a sus estudiantes**

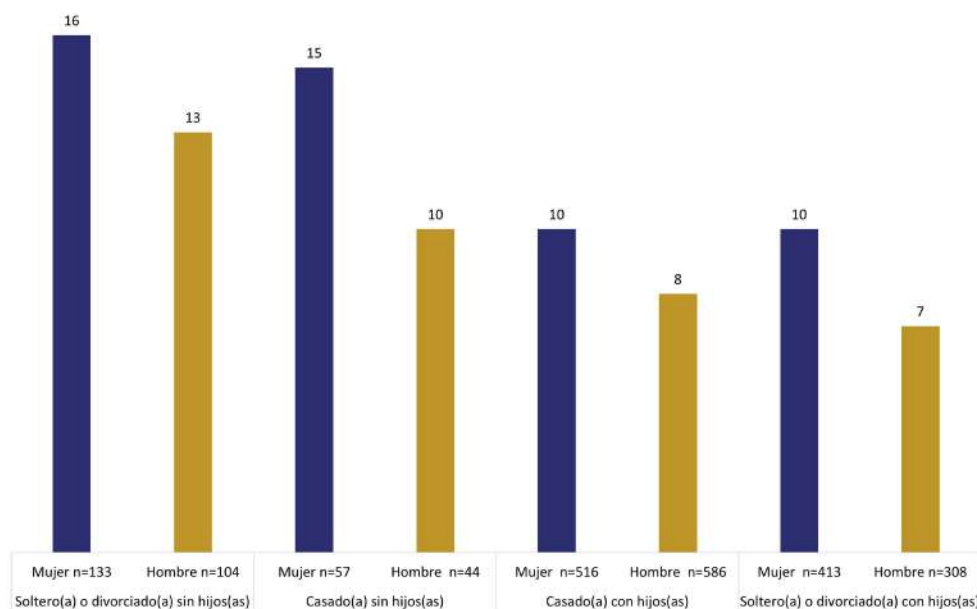


En el caso del tiempo que el profesorado señaló que dedica a “Revisar trabajos y retroalimentar a sus estudiantes” (Figura 12) es interesante observar que, a diferencia de las gráficas anteriores en esta se observa que el tener hijos(as) parece no tener tanto peso como en los casos anteriores. Así, lo que se observa es que son las mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) y las mujeres casadas sin hijos(as) quienes las que dedican mayor tiempo a esta actividad con un promedio de 16 y 15 horas respectivamente.

Aunque los hombres solteros o divorciados sin hijos(as) se colocan en tercer lugar con un promedio de 13 horas, son los profesores hombres casados con hijos(as) y solteros o divorciados con hijos(as) los que en promedio señalaron dedicar menos tiempo a retroalimentar a sus estudiantes con 8 y 7 horas en comparación con las mujeres casadas y solteras y divorciadas que también tienen hijos, las cuales declararon dedicar en promedio 10 horas semanales a la misma actividad. De esta manera, **cuando se comparan en todos los casos a las mujeres y hombres bajo la misma condición como es el estado civil o el tener o no hijos(as), las profesoras mujeres declararon dedicar mayor tiempo que sus pares hombres a revisar trabajos y retroalimentar a sus estudiantes.**

Figura 12.

*Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a revisar trabajos y retroalimentar al estudiantado*



Al igual que en las otras actividades se confirma la existencia de diferencias estadísticas entre grupos. En general, **las profesoras mujeres con o sin hijos(as) señalaron dedicar mayor tiempo a revisar trabajos y retroalimentar al estudiantado que sus pares hombres** ( $p < 0.05$ ) con excepción de los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) que presentan una diferencia significativa a favor en comparación con las profesoras mujeres casadas con hijos(as) (Tabla 9).

Llama la atención que los profesores hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as) sean los que poseen un mayor número de diferencias con el resto de los grupos. Aunque se aclara que la comparación entre los profesores hombres casados con hijos(as) no tiene diferencias significativas con los hombres casados sin hijos(as) ( $p > 0.05$ ) pero sí lo hace con los hombres solteros o divorciados sin hijos(as).

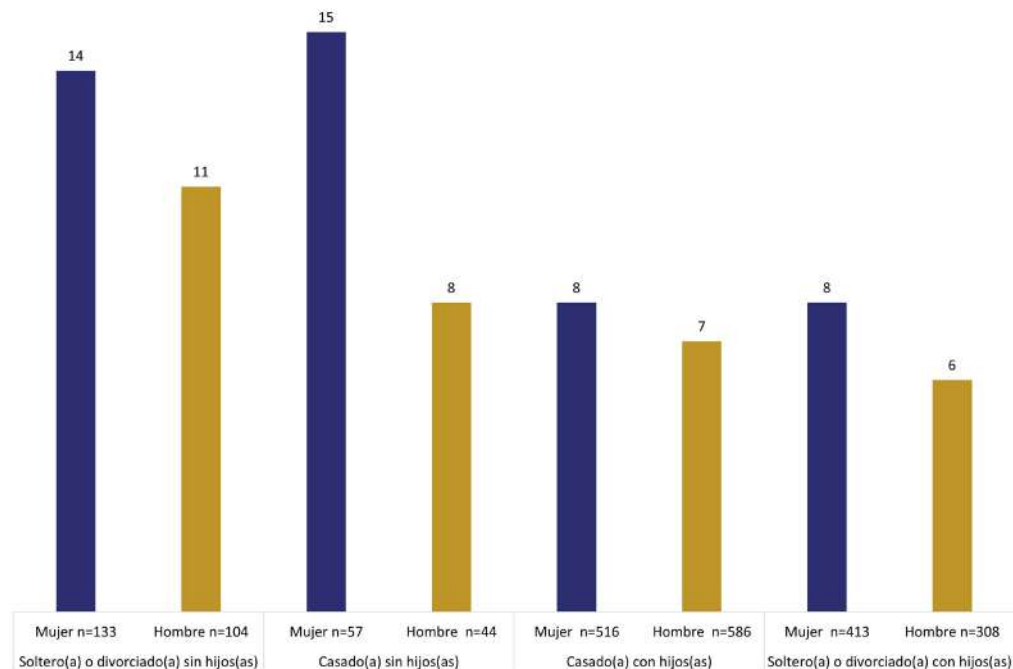
Por otro lado, el grupo de profesores hombres casados sin hijos(as) presenta diferencias significativas con el grupo de profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as). Mientras que estas últimas, además de sus pares hombres, también existen diferencias estadísticamente significativas con las mujeres con hijos(as), ya que como puede observarse en la Figura 12, estos grupos son los que dedican mayor tiempo a revisar trabajos y retroalimentar a sus estudiantes. Aunque, no se confirman diferencias estadísticas entre profesoras mujeres y profesores hombres sin hijos(as), como lo sugiere la Figura 12, es interesante ver la diferencia entre el tamaño de las medias de estos grupos y que son mayores en el caso de las profesoras mujeres.

Estas diferencias a partir del género también se observan en el caso de la actividad de “Evaluar y calificar al estudiantado” (Figura 13), aún y cuando, en general, se aprecia que en comparación con “Revisar trabajos y retroalimentar al estudiantado” se le dedica más tiempo, excepto en el caso de las mujeres casadas sin hijos(as) que declararon dedicar el mismo tiempo a ambas actividades.

Resalta que **las mayores diferencias en el tiempo que dedican a la evaluación las mujeres solteras o divorciadas y casadas sin hijos(as) son quienes presentan mayores diferencias respecto a los profesores que tienen la misma condición de ser solteros o divorciados y casados sin hijos(as)**. De esta forma mientras que en el primer caso dedican entre 15 y 14 horas semanales a esta actividad, los profesores hombres dedican entre 11 y 8 horas.

**Figura 13.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a evaluar y calificar al estudiantado**



El análisis de las diferencias indica que al igual que la actividad de revisar trabajos y retroalimentar al estudiantado, **en la actividad de evaluar y calificar al estudiantado las profesoras mujeres registran en todos los casos mayor tiempo para esta actividad que sus pares hombres** ( $p > 0.05$ ) en especial las profesoras mujeres solteras o divorciadas y casadas sin hijos(as).

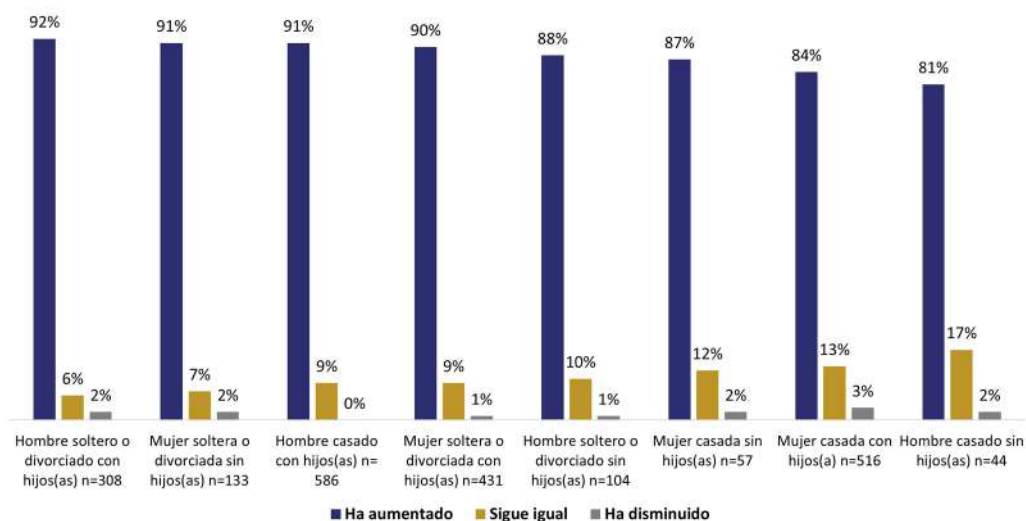
Por su parte, las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) tienen diferencias estadísticamente significativas con sus pares hombres con hijos(as). Esta situación se repite en el caso de los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) quienes señalaron dedicar más tiempo que sus pares solteros o divorciados y casados con hijos(as). En el caso de los

profesores hombres casados sin hijos(as) se identificaron diferencias significativas con las mujeres solteras o divorciadas y casadas sin hijos(as) (Tabla 10).

Adicionalmente a lo que arriba se reporta, se solicitó al profesorado señalar si, de acuerdo con su percepción, el tiempo y trabajo de sus actividades docentes continuó igual, había aumentado o había disminuido. En contraste con lo reportado en las figuras anteriores, en la Figura 14 se destaca que **más de 80% del profesorado, independientemente a su condición de género/hijos(as), percibió un aumento en el tiempo y trabajo durante la pandemia.**

El comparar ambos datos es relevante porque refleja que, aun cuando existe una percepción de incremento en todo el profesorado, este no fue necesariamente similar en todos los casos, lo cual lleva a reflexionar acerca del efecto real que la pandemia ha tenido en la distribución del trabajo académico en los distintos grupos.

**Figura 14.**  
*Percepción del tiempo y trabajo del profesorado durante la pandemia*





**Tabla 5.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de impartir clases**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Prueba Kruskal-Wallis	
									Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	79.889	.000
Media	14.962	13.158	10.987	11.426	16.596	15.273	9.830	11.124		
Desv.Est	9.5031	8.4087	8.2981	8.7771	10.2876	9.9752	8.1295	14.962		
Dif. Grupos*	>3, 4, 7 y 8	No presenta diferencias significativas	<1 y 5	<1 y 5	>3, 4 y 7	>7	<1, 5 y 6	<1 y 5		

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 6.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de planificar clases**

Estadísticos	Grupos								Prueba Kruskal-Wallis		
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total	Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	126.825	.000
Media	11.421	11.860	8.100	8.298	12.029	11.386	6.539	7.637	8.357		
Desv.Est	7.8337	10.0418	6.2593	6.7101	8.8246	8.0557	6.3432	7.8372	7.3601		
Dif. Grupos*	>3, 4, 7 y 8	>7	<1 y 5 >7	<1 y 5 >7	>3, 4, 7 y 8	>7	<1, 2, 3, 4, 5 y 6	<1 y 5			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 7.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos**

Estadísticos	Grupos								Prueba Kruskal-Wallis		
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total	Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	154.751	.000
Media	13.060	13.281	9.186	8.783	12.779	10.659	6.779	8.016	8.980		
Desv.Est	9.1360	10.8821	7.8119	7.2628	9.4683	8.4659	7.6714	7.8208	8.1364		
Dif. Grupos*	>3, 4, 7 y 8	>7 y 8	<1 y 5 >7	<1 y 5 >7	>3, 4, 7 y 8	No presenta diferencias significativas	<1, 2, 3, 4 y 5	<1, 2 y 5			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 8.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de dar asesoría y orientación personal a sus estudiantes**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Prueba Kruskal-Wallis	
	n	n	n	n	n	n	n	n	Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	33.582	.000
Media	6.789	7.491	5.229	5.377	6.981	5.545	4.511	5.170		
Desv.Est	6.2705	8.2659	5.0713	5.3626	7.4299	5.3893	5.7009	5.4671		
Dif. Grupos*	>7	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	>7	No presenta diferencias significativas	<1 y 5	No presenta diferencias significativas		

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 9.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de revisar trabajos y retroalimentar al estudiantado**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)		2. Mujer casada sin hijos(as)		3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)		4. Mujer casada con hijos(a)		5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)		6. Hombre casado sin hijos(as)		7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)		8. Hombre casado con hijos(as)		Prueba Kruskal-Wallis	
	n		n		n		n		n		n		n		n		Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	126.825	.000							
Media	15.677	15.211	9.923	9.612	12.875	9.795	7.034	7.768	9.489									
Desv.Est	10.6327	12.7065	9.068	7.8925	9.5934	9.4711	8.1474	8.2771	9.0157									
Dif. Grupos*	>3, 4, 7 y 8	>4, 7 y 8	>7 y 8 <1	>7 y 8 <1, 2 y 5	>4, 7 y 8	<1	<1, 2, 3, 4, 5 y 6	<1, 2, 3, 4 y 5										

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 10.**  
**Diferencias entre grupos en la actividad de evaluar y calificar al estudiantado**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Prueba Kruskal-Wallis	
	Total								Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	205.550	.000
Media	14.023	14.982	8.135	8.211	10.567	7.932	5.943	6.584		
Desv.Est	10.5144	12.9966	7.1710	6.9737	8.3733	7.2957	7.5929	7.4285		
Dif. Grupos*	>3, 4, 7 y 8	>3, 4, 6, 7 y 8	>7 y 8 <1 y 2	>7 y 8 <1 y 2	>7 y 8	<1 y 2	<1, 2, 3, 4 y 5	<1, 2, 3, 4 y 5		

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

### 4.3 Trabajo remunerado, estímulos recibidos, distribución del gasto y tiempo dedicado al trabajo de cuidados por parte de las profesoras y los profesores de la UNAM durante la contingencia

Dado que quienes contestaron la encuesta son, en su mayoría, profesoras y profesores de asignatura se consideró pertinente preguntar al profesorado acerca de otros trabajos remunerados además del trabajo docente.

Esto es importante pues además del género, el estado civil, el tener hijos(as), el nombramiento académico, el número de estudiantes y el tener un espacio para ejercer la docencia, se considera que el tener otro trabajo remunerado, además del trabajo no remunerado en el que se engloba el trabajo de cuidados y doméstico, son variables que inciden directamente en la forma en cómo el profesorado configura, percibe y ejerce su docencia.

En la siguiente figura se exploran dos variables que se proponen observar de manera conjunta, las cuales son: el desempeñarse profesionalmente en otro lugar además de la UNAM, y el haber recibido en los últimos tres años algún tipo de incentivo, estímulo o reconocimiento por parte de la UNAM. Esta información es importante porque permite reflexionar en torno a la manera como está conformado el trabajo remunerado fuera y dentro de la UNAM.

De esta manera, como se observa en la Figura 15, **los profesores hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as) en su mayoría se desempeñan profesionalmente en otro lugar además de la UNAM con 58% y 51% respectivamente. Mientras que 83% de las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) y 75% de las mujeres casadas sin hijos(as) no se desempeñan profesionalmente en ningún otro lugar fuera de la UNAM.**

Si bien en estos extremos de las respuestas que dieron a la pregunta, se observa de qué manera la variable de género e hijos(as) están presentes, se destaca que **74% de los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) tienen a la UNAM como su único espacio profesional.** También, respecto al tiempo que el profesorado dedica a sus actividades docentes se observa que son los profesores hombres con hijos(as) quienes señalan dedicar menor tiempo, lo cual al ver estos resultados lleva a preguntarse en torno a la interacción de ambas variables para los profesores hombres con hijos(as).

Otro dato para tener en cuenta y que no está presente es la edad, especialmente de los profesores hombres y profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as). Es necesario explorar si la edad es un factor que considerar para que tengan o no un trabajo adicional.

**En cuanto al hecho de si el profesorado había recibido en los últimos tres años algún tipo de incentivo, estímulo o reconocimiento destaca que en su mayoría el profesorado contestó positivamente con tasas superiores a 60%.**

Como se aprecia en la [Figura 15](#), existen diferencias de seis puntos porcentuales entre las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) quienes **64%** declararon haber recibido algún estímulo, incentivo o reconocimiento frente a **70%** de los profesores hombres casados con hijos(as) y las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) que lo han recibido. Sin embargo, la variación real entre ambos porcentajes es de más de **9%**. Respecto a quienes no han recibido incentivos, estímulos o reconocimientos, es interesante ver que la proporción rebasa a más de una cuarta parte del profesorado con independencia de su género, estado civil o número de hijos y/o hijas.

Un punto para tomar en cuenta en relación con los resultados anteriores es la manera en que se reparte y ejerce el gasto en casa. Al ser esta una encuesta de percepción y opinión, esta variable puede diferir o no del ejercicio real y distribución del gasto entre los miembros de una familia. Así, lo que en las respuestas se quiere destacar son los indicios que los resultados reflejan en torno a los roles tradicionales de género respecto a quién es y cómo se percibe y es percibido quien ejerce el rol de proveedor o proveedora.

Por esta razón en la [Figura 16](#) se decidió mostrar la proporción respecto a la variable específica del reactivo, es decir que los porcentajes se calcularon sobre la totalidad de respuestas al reactivo. Esto con la intención de observar de qué manera dicha variable se distribuía entre las y los informantes a partir de la tipología que para este informe se construyó. Aunque se puede señalar que estos porcentajes presentan diferencias debido a los tamaños de muestra distintos, es importante comprender el dato con este arreglo en las profesoras mujeres y profesores hombres con hijos(as) a la luz de los roles de género.

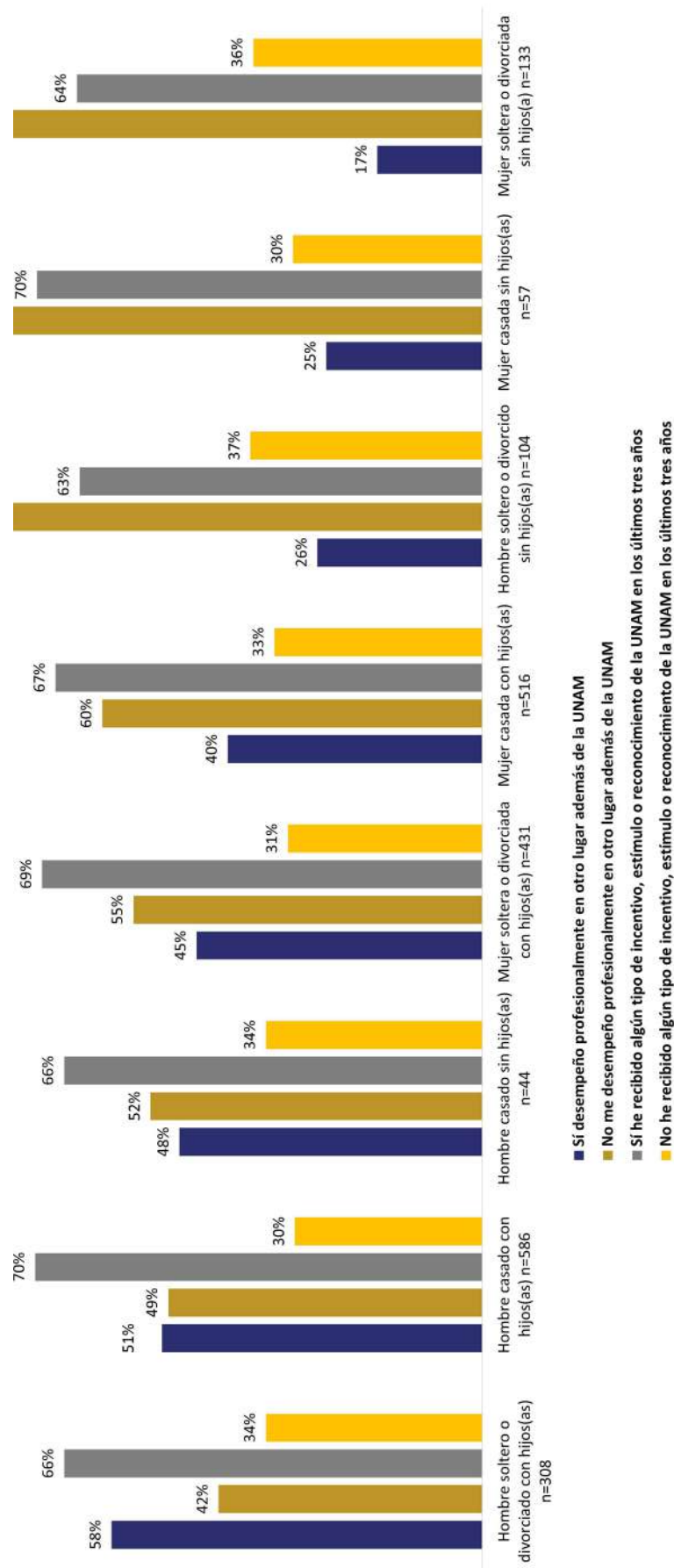
Así, **mientras que 32% de los profesores hombres casados con hijos(as) se identifican como el principal proveedor del gasto en su casa. Este porcentaje se reduce considerablemente en el resto de los informantes, con excepción de las mujeres profesoras solteras o divorciadas con hijos(as) en donde 25% declaró ser la principal proveedora.** En contraste, 41% de las profesoras mujeres reconocieron que no eran la principal proveedora del gasto en su casa.

Algo a destacar en el caso de los hombres solteros o divorciados con hijos(as) es que a pesar de ser, junto con los profesores hombres casados con hijos(as), quienes declararon ejercer menores tiempos en actividades docentes y tener en su mayoría otro trabajo además de la [UNAM](#), en su caso solamente **14%** declaró ser el principal proveedor de su casa.

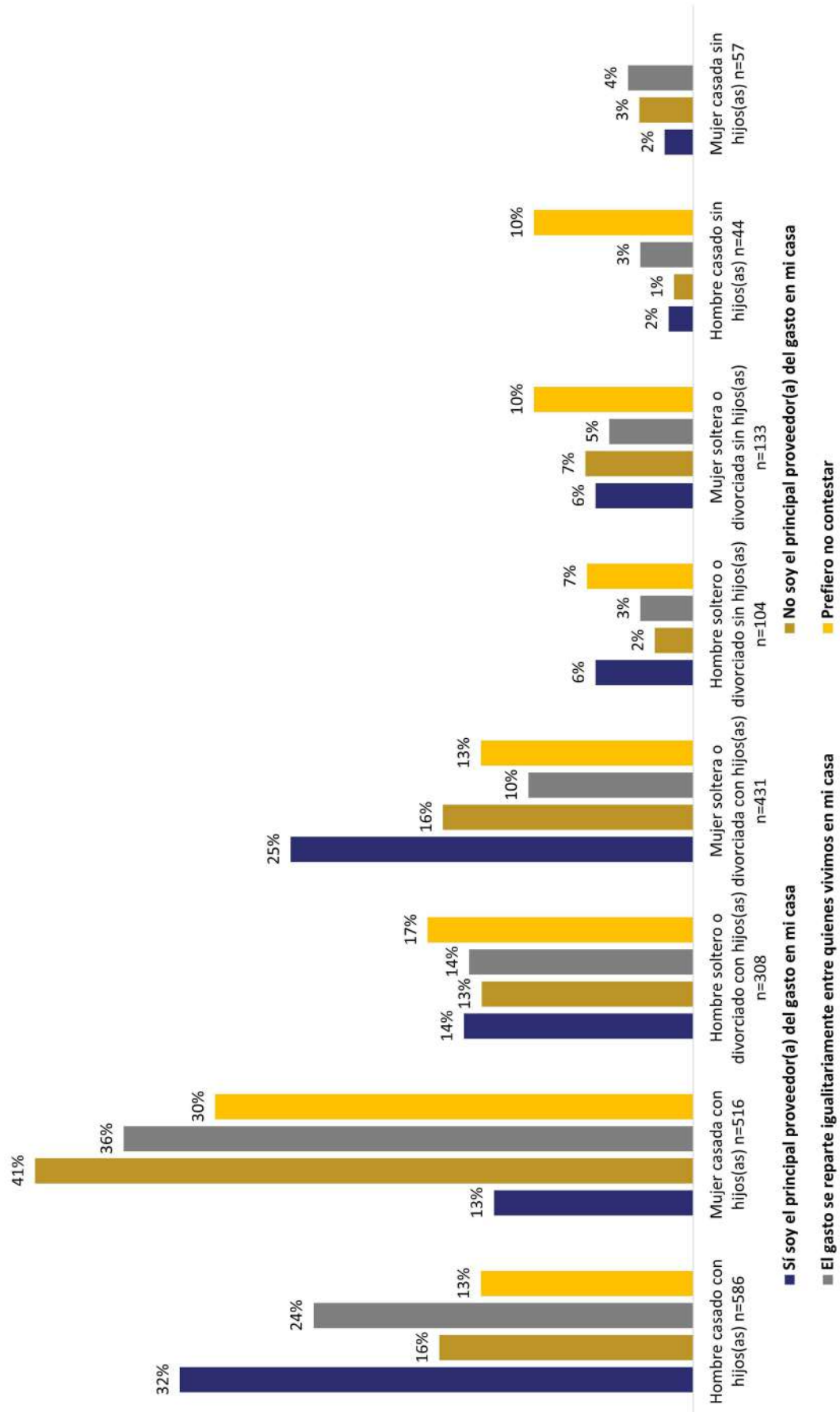
En tanto que las profesoras mujeres casadas con hijos(as) fueron quienes en mayor proporción reconocieron que el gasto se distribuye igualitariamente entre quienes viven en sus casas con **36%**. Cabe señalar que por igual fueron las que en mayor proporción prefirieron no contestar.



**Figura 15.** *Porcentaje de profesoras y profesores que tienen un trabajo adicional además de la UNAM y que han recibido algún incentivo, estímulo o reconocimiento por parte de la UNAM*



**Figura 16.** De qué manera se reparte el gasto en su casa tomando en cuenta la distribución entre todas las tipologías



Al hacer un arreglo diferente en la visualización de los datos y tomar como referencia la manera en que la variable se distribuía dentro de cada tipo de informante (Figura 17), destaca que a diferencia de la Figura 16, en esta distribución se pueden observar mayor número de matices y cómo proporcionalmente **son las mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) quienes ejercen la función de ser proveedora con 72% de las respuestas**. Este dato es relevante ya que, a diferencia de ellas, **la proporción de profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as) que declaran ser los principales proveedores se reduce a 57%**.

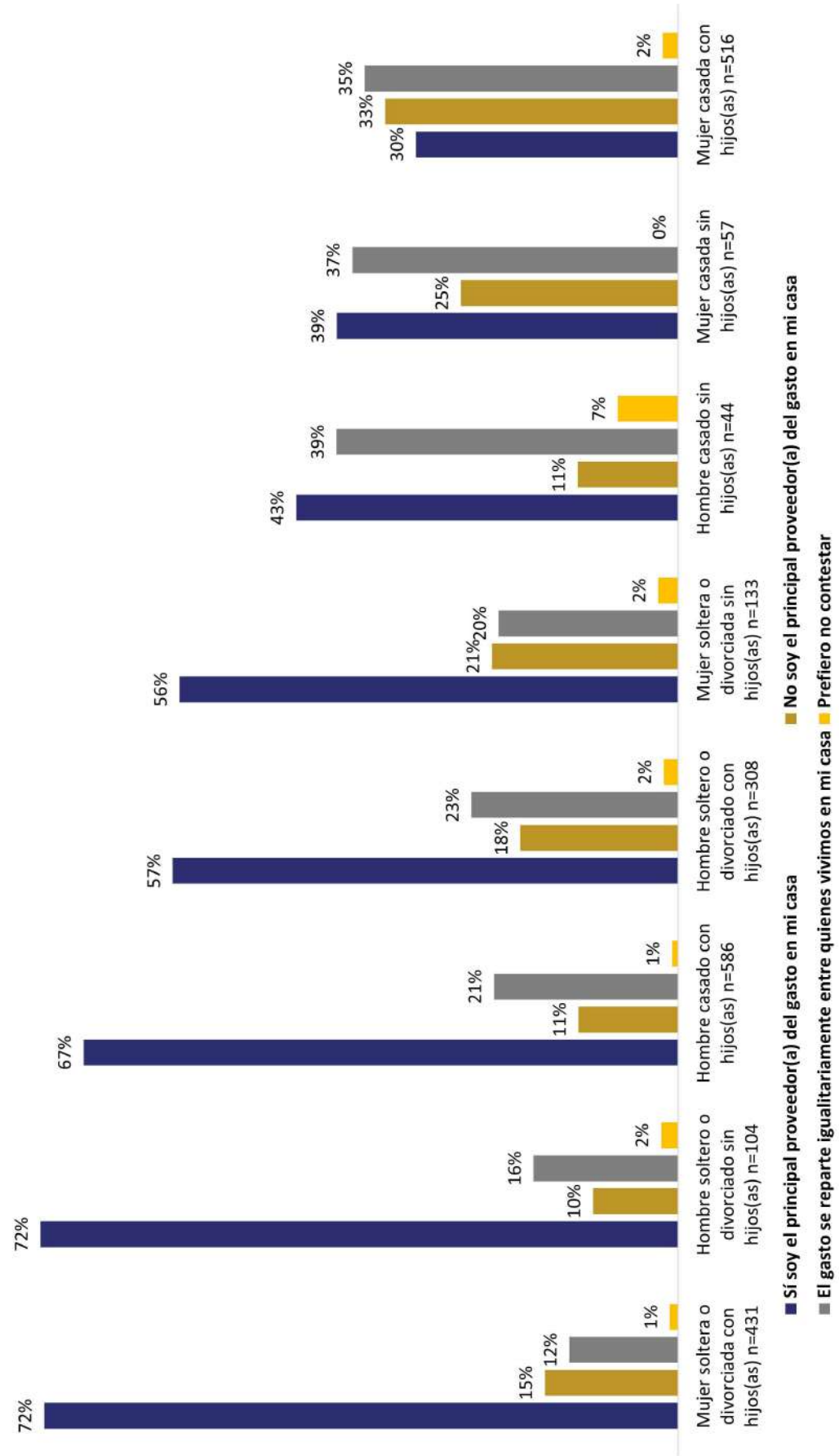
De igual manera se identifica que **67% de los profesores hombres casados con hijos(as) señalaron tener el rol de principal proveedor** que contrasta con 30% de las mujeres casadas con hijos(as) que reconocen tener este rol.

Destaca también que en los casos de los profesores hombres y profesoras mujeres casadas sin hijos(as) registran la mayor proporción, junto con las profesoras mujeres casadas con hijos(as), que señalan que el gasto se distribuye igualmente con 39%, 37% y 35% respectivamente. Las mujeres casadas con hijos(as) son las que en mayor proporción apuntan que no son las principales proveedoras del gasto de su casa con 33%.

Acercas de las profesoras mujeres y profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as), se observa que mientras 72% señaló ser el principal proveedor de su casa, el porcentaje se reduce en el caso de las profesoras mujeres con 56%, lo cual plantea algunas cuestiones acerca de las dinámicas que en su cotidianidad registran y, ampliando el análisis al conjunto de las respuestas para este reactivo, conlleva a pensar en la manera como dentro de la docencia, se reproducen ciertos mandatos de género que dan forma a la realidad económica y laboral del profesorado en función del género y variables asociadas.

La información que hasta aquí se ha presentado en este apartado es de utilidad para comprender y matizar, en dado caso, la información en relación con la manera como se distribuyen y son percibidos los trabajos de cuidados y domésticos del profesorado universitario.

**Figura 17.** De qué manera se reparte el gasto en su casa según la distribución dentro de cada tipo



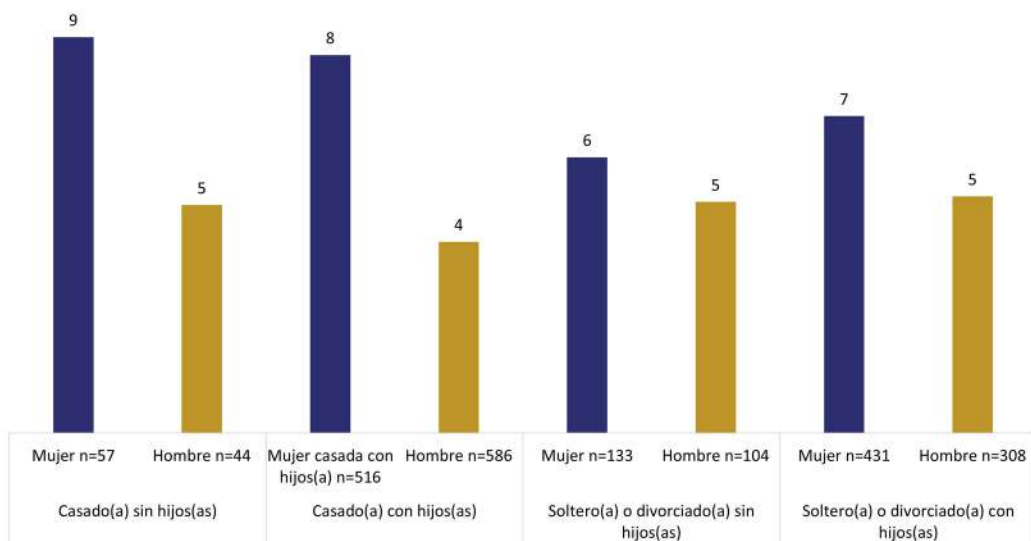
A continuación, se presentan las respuestas que las profesoras y los profesores dieron respecto al tiempo que dedican a un conjunto de actividades que pueden catalogarse como trabajo doméstico no remunerado de cuidados. Para contestar los reactivos asociados a esta variable se les pidió, a cada profesora y profesor, que señalaran el tiempo que en promedio consideran que dedicaron de manera semanal a actividades como cocinar, hacer las compras y quehaceres de la casa así como cuidar a niños(as) pequeños o adultos mayores.

Respecto al promedio de horas semanales que el profesorado dedica a “Cocinar” (Figura 18) varía en función del género. Las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) son quienes dedican mayor tiempo a cocinar con 9 horas semanales, seguido de las profesoras mujeres casadas con hijos(as) con 8 horas semanales, las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) con 7 horas y por último, las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) con 6 horas a la semana.

En el caso del profesorado hombre en su mayoría dedican 5 horas semanales a cocinar, en tanto los profesores hombres casados con hijos(as) son quienes dedican menos tiempo, con 4 horas semanales.

**Figura 18.**

*Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a cocinar*



Cuando se analizan las diferencias de cada grupo se identifica que son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) y se confirma que **son las profesoras mujeres quienes señalaron dedicar mayor tiempo a la actividad de cocinar frente a los profesores hombres** (Tabla 11).

Llama la atención que sean las mujeres casadas con hijos(as) quienes presentan un mayor número de diferencias no sólo con los profesores hombres, sino que también con las profesoras mujeres, esto a pesar de que, como se observa

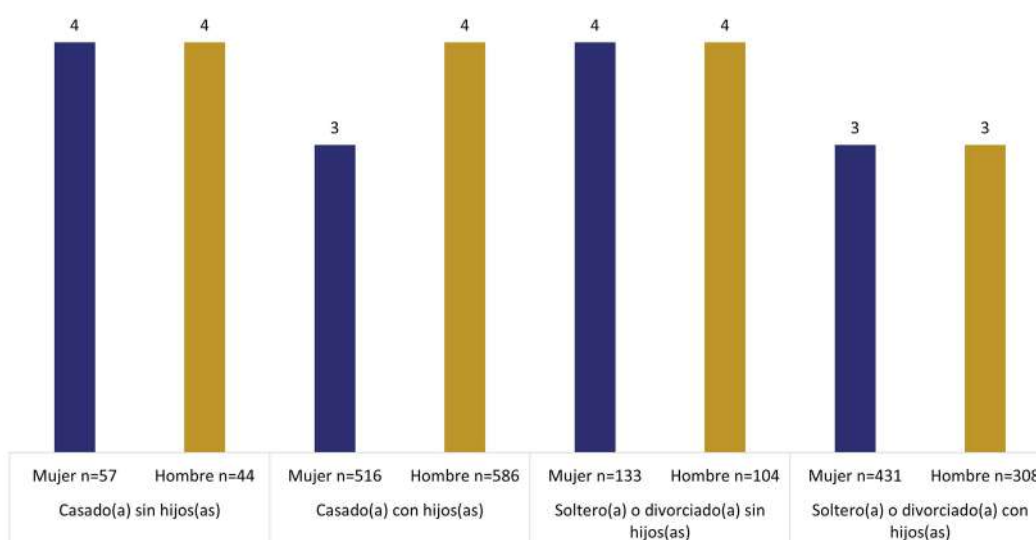
en la **Figura 18** no sean ellas sino las mujeres casadas sin hijos(as) las que en promedio dijeron dedicar más tiempo a cocinar.

En relación con la actividad de “Ir al mercado o al súper mercado” (**Figura 19**), no se aprecian diferencias en la proporción de profesoras mujeres y profesores hombres que realizan esta actividad, salvo en el caso de las profesoras casadas con hijos(as) quienes señalaron dedicar un poco menos de tiempo que sus pares hombres.

Por otro lado, se identifica que las profesoras mujeres y los profesores hombres solteros o divorciados(as) con hijos(as) indicaron dedicar menos tiempo que otros grupos, con tres horas a la semana, y a excepción de las mujeres casadas con hijos(as).

**Figura 19.**

*Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a ir al mercado o súper mercado*



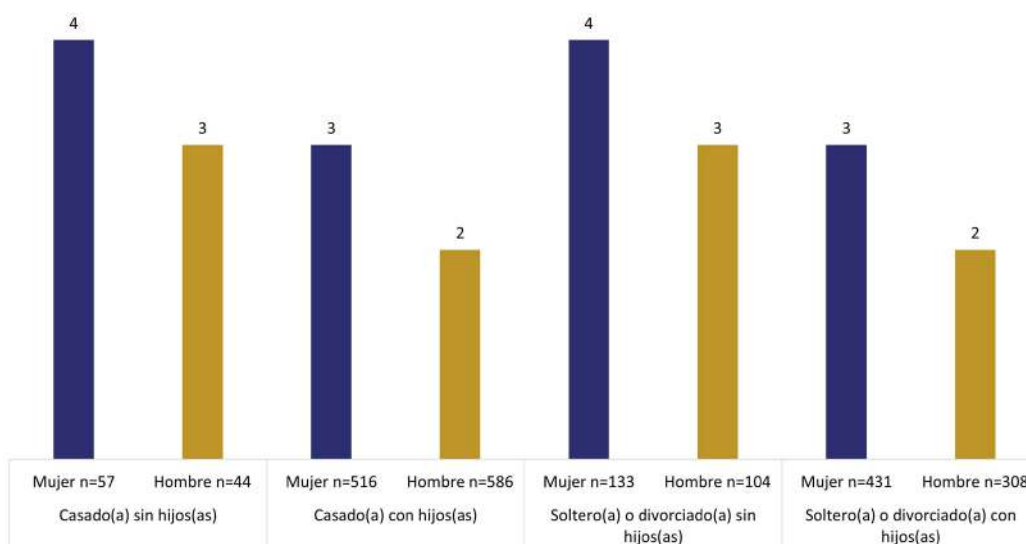
El análisis a partir de la prueba de hipótesis aplicada confirma que **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las profesoras mujeres y los profesores hombres en la actividad de “Ir al mercado o súper mercado”** ( $p > 0.05$ ). Si bien se identifican diferencias que son ligeramente significativas ( $p = 0.046$ ) entre lo que reportan profesores hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as), esto no es suficiente para concluir que hay diferencias estadísticas en los grupos (Tabla 12).

**Respecto a la actividad de “Lavar y/o planchar ropa”** (Figura 20) se observa que las profesoras mujeres declararon dedicar un mayor número de horas a la semana que sus pares hombres. Específicamente las profesoras mujeres sin hijos(as) son las que dedican en promedio un mayor número de horas a esta

actividad con 4 horas a la semana que contrasta con las 2 horas a la semana que dedican los hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as).

**Figura 20.**

**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a lavar y/o planchar ropa**



Para esta actividad, a pesar de que se identificaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) es de destacar que estas no están presentes en todos los grupos. Las principales diferencias están entre el grupo de las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as), las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as), las profesoras mujeres casadas con hijos(as) con el grupo de los hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as) quienes señalaron dedicar menos tiempo a esta actividad que el primer grupo (Tabla 13).

Al igual que la actividad de “Cocinar” (Figura 18) y “Lavar y/o planchar la ropa” (Figura 20) se aprecia que **en la actividad de “Asear la casa” (Figura 21) las profesoras mujeres señalaron dedicar un mayor tiempo que el que le destinan sus pares hombres.**

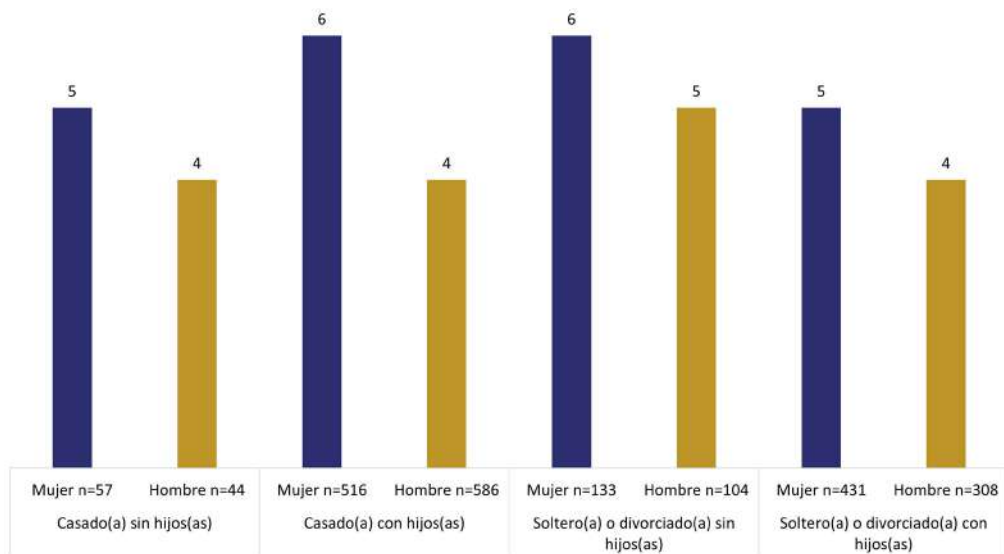
La principal diferencia está en las profesoras mujeres y los profesores hombres casados con hijos(as), mientras que las primeras señalaron que dedican 6 horas semanales, los segundos apuntaron que dedican 4 horas a la semana.

Al observar los resultados de la comparación de mujeres y hombres se nota que existen semejanzas entre las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as), las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) y los hombres solteros o divorciados sin hijos(as) ya que cada uno señaló dedicar 5 horas a la semana.

Es importante destacar que, con el fin de generar comparaciones más adecuadas y pertinentes a la temática de este informe, se ha buscado que las comparaciones consideren no sólo el género. Sino, en la medida de lo posible, se tome en cuenta el conjunto de variables que pueden incidir en la comprensión de las respuestas que el profesorado brindó, que se observa tanto en este reactivo como en el resto de los reactivos que plantean estas comparaciones a lo largo de este informe.

**Figura 21.**

*Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a asear la casa*



Al analizar las respuestas mediante prueba de hipótesis se identifica que las diferencias que en general se registran son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Sin embargo, al analizar dónde se encontraban estas diferencias entre los grupos se observa que no todos los grupos las tienen. A pesar de ello sí es de hacer notar que las profesoras mujeres solteras y divorciadas sin y con hijos(as), así como las profesoras mujeres casadas con hijos(as) presentan diferencias significativas con lo reportado por los profesores hombres solteros o divorciados y los profesores hombres con hijos(as).

En cambio, los grupos que no presentaron diferencias fueron aquellos que no tienen hijos(as), este resultado junto con los datos previos plantea preguntas acerca de cómo están configuradas las familias y dentro de estas cómo estás distribuidas y sobre quiénes recae el grueso de estas actividades (Tabla 14).

Otro aspecto que se exploró en torno al trabajo de cuidados y doméstico fue el del cuidado de niños(as) pequeños y, derivado de esto, el tiempo que dedican a apoyarlos en sus tareas escolares (Figura 22). La incorporación de este reactivo se hizo bajo el conocimiento de que gran parte del trabajo de cuidados es el que se destina a las infancias bajo una relación de filiación; es decir, de madre y padre a hijos(as) o bajo otros modelos de cuidados en los que las madres o



personas que cuidan son las que dedican mayor tiempo a esta actividad contribuyendo a lo que se conoce como la doble jornada.

Aunque en el caso de los datos que aquí se presentan van en la misma línea que la ofrecida por la literatura, es importante mencionar que las diferencias no son tan marcadas, esto puede deberse tanto a aspectos explorados en el marco teórico del presente informe como a las características propias de la población. Aunque en el cuestionario se trató de identificar entre aquellos que señalaron tener hijos(as) si eran mayores o menores de edad; no obstante, debido a la gran cantidad de informantes que prefirió no responder, o que omitió esta información, fue imposible construir una tipología que considerara esta variable.

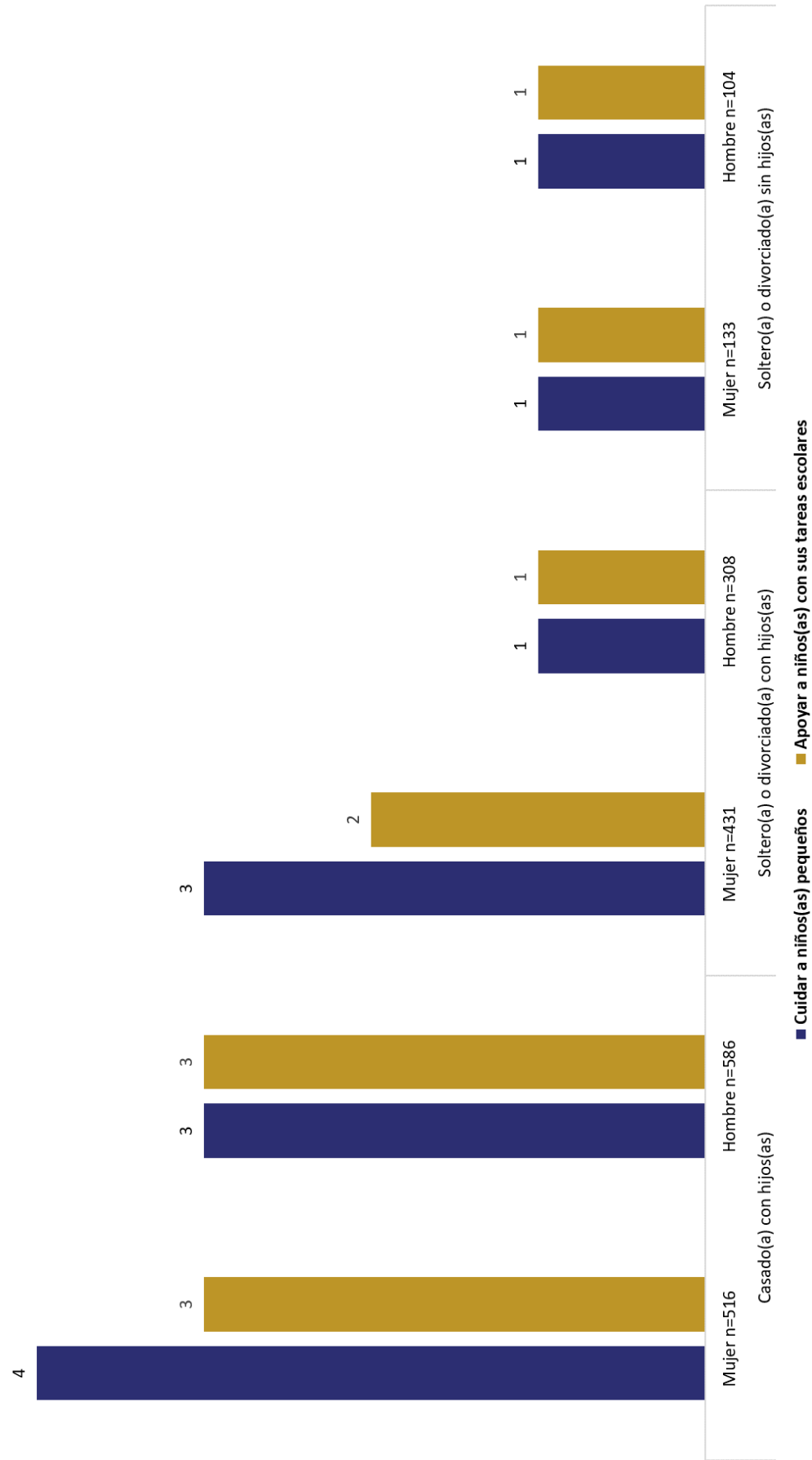
Por otra parte, las edades de quienes contestaron pudieron incidir en el hecho de que las profesoras y los profesores que contestaron el cuestionario no tengan en su cotidianidad la actividad de cuidar a niños(as) pequeños por el simple hecho de que no necesariamente en su día a día tengan contacto con niños(as) pequeños. Este es el caso de las profesoras y profesores casados sin hijos(as) que en las dos variables que se exploran respecto al cuidado de niños(as) pequeños registran cero horas.

**En relación con quienes sí registraron horas se observa que son las profesoras mujeres casadas con hijos(as) las que señalaron dedicar un mayor número de horas a la semana a cuidar a niños(as) pequeñas con 4 horas a la semana que contrasta con las tres horas que dedican sus pares hombres.** Esta misma situación se reproduce en el caso del profesorado soltero o divorciado con hijos(as), pues son las profesoras mujeres quienes dedican mayor tiempo a cuidar a niños(as) pequeños que los profesores hombres, ellas dedican tres (3) horas a la semana con relación a las dos horas que dedican los hombres.

El análisis de las diferencias **para la actividad de “Cuidar a niños(as) pequeños” arroja que son las profesoras mujeres solteras y las profesoras mujeres casadas con hijos(as) además de los profesores hombres casados con hijos(as) quienes señalaron, con un nivel de significancia estadística ( $p < 0.05$ ), dedicar un mayor tiempo de entre los grupos a esta actividad** (Tabla 15).

Es interesante observar que los profesores hombres solteros o divorciados con hijos indican dedicar menos tiempo a cuidar de niños(as) pequeños a diferencia del resto del profesorado que dijo tener hijos(as).

**Figura 22.** *Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a cuidar y apoyar a niños(as) pequeños con sus tareas escolares*



Respecto a la actividad de “Apoyar a niños(as) pequeños en sus tareas escolares” se observa un comportamiento similar en los grupos al registrado en la actividad de “Cuidar niños(as) pequeños”. A pesar de que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) destacan que sean las profesoras mujeres casadas con hijos(as) quienes presentan un mayor número de diferencias tanto con otras profesoras mujeres como con profesores hombres, a excepción de los profesores hombres casados con hijos(as).

En el caso del profesorado casado sin hijos(as) que no se reportan en la [Figura 22](#) se observa que existen diferencias significativas con las profesoras mujeres con hijos(as) y con los profesores hombres casados con hijos(as), no así con los profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as). Estas diferencias son significativas a pesar de que como pueden verse en el tamaño de las medias los niveles que alcanza son bajos en comparación con otras actividades que se reportan en este apartado ([Tabla 16](#)).

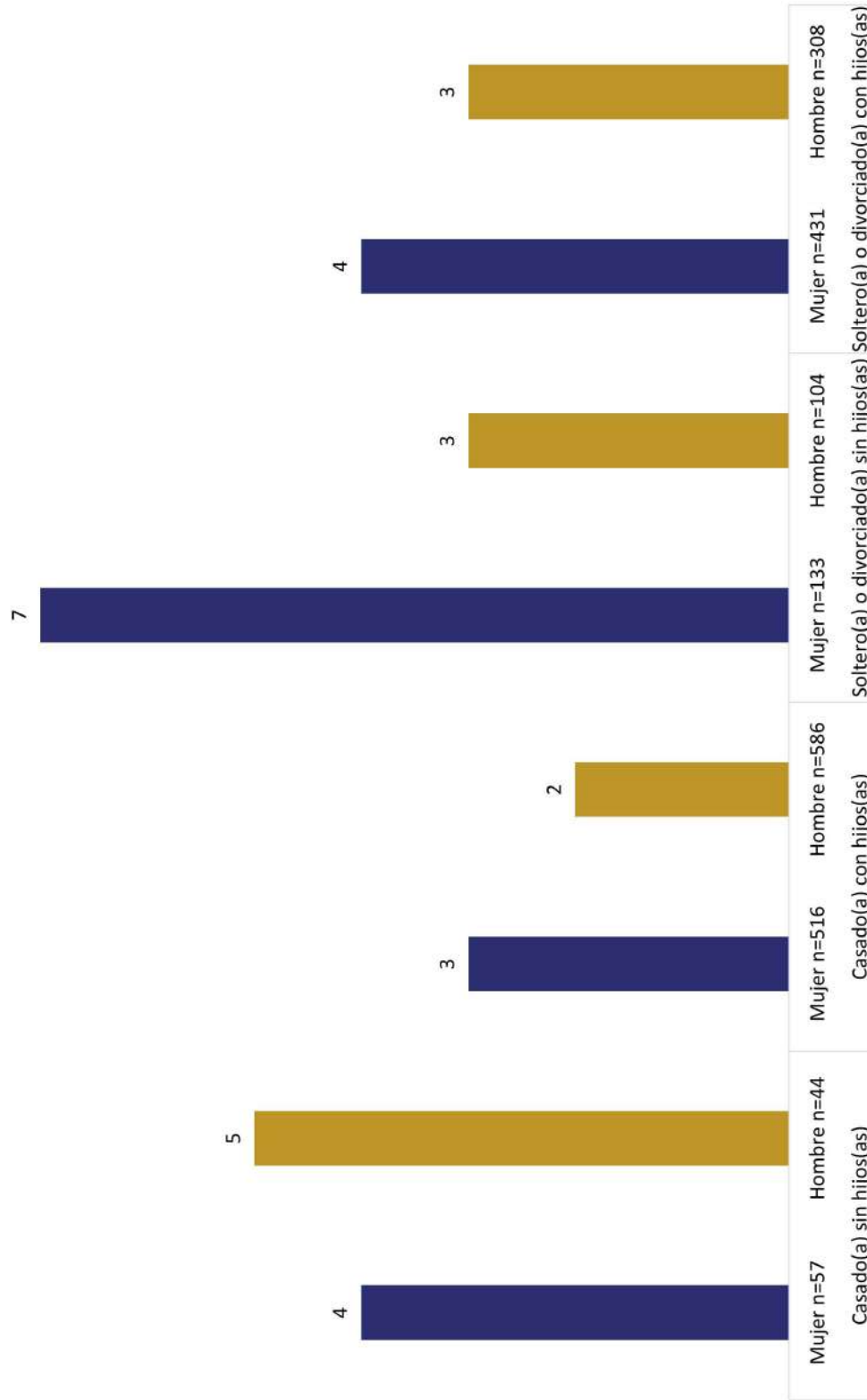
En contraste a las pocas horas e incluso a la ausencia de la actividad de “Cuidar a niños(as) pequeños”, destacan las respuestas del profesorado respecto al tiempo que dedican a “Cuidar a personas adultas mayores” ([Figura 23](#)).

Así, mientras que en el caso de “Cuidar a niños(as) pequeños” el número de horas fue menor al que pudo haberse esperado, esto no fue así en el caso de las horas que el profesorado dedica a “Cuidar a personas adultas mayores” y fue superior al de “Cuidar a niños(as) pequeños”. Con esto puede decirse que no es que no exista trabajo de cuidados entre el profesorado de la [UNAM](#), sino que parece que conforme la edad de quienes lo realizan es mayor, el trabajo de cuidados directos se traslada hacia otras personas que lo requieren.

A pesar de que no es posible conocer la relación de filiación de aquellas personas adultas mayores que el profesorado cuida, se supone que en su mayoría son familiares cercanos como los padres, abuelos, suegros o algún familiar o persona cercana a ellas y ellos.

En su mayoría son las profesoras mujeres quienes destinan mayor número de horas al cuidado de adultos mayores con relación a los profesores hombres, salvo en el caso de los hombres casados con hijos(as) quienes dedican mayor tiempo a esta actividad que sus pares mujeres con 5 horas a la semana por 4 horas de las mujeres. Sobresale el número de horas que las mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) dedican a esta actividad con 7 horas a la semana superando por un rango de entre 5 a 4 horas al resto del profesorado que contestó el reactivo.

**Figura 23.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado dedica a cuidar a adultos mayores**



Cuando se observan las diferencias (Tabla 17) se encuentra que estas son estadísticamente significativas entre el conjunto de los grupos ( $p < 0.05$ ). Sin embargo, al particularizar al interior de ellos **resalta que sean las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) quienes dedican un mayor tiempo a “Cuidar a adultos mayores” y que esta diferencia sea estadísticamente significativa con los grupos de profesoras mujeres casadas con hijos(as) y los profesores hombres solteros, divorciados o casados sin o con hijos(as)**. De la misma manera se destaca la diferencia que existe entre el tiempo que dedican las mujeres solteras o divorciadas con hijos en comparación con los hombres casados con hijos(as).

Con la finalidad de poner en perspectiva los datos que arriba se analizaron, a continuación, se presentan los resultados de tres reactivos de la encuesta que permiten entender aspectos como la forma en que se distribuye el trabajo de cuidados y doméstico en las casas, así como la percepción que de éste se tuvo en relación con el trabajo docente.

Además de solicitar al profesorado que indicara el tiempo que dedica a actividades domésticas y de cuidados se les pidió mencionar de qué manera estaba distribuido este trabajo en sus casas (Figura 24). Entre las opciones de respuesta se encontraban el señalar que la persona que contestaba el cuestionario era quien hacía la mayoría del trabajo doméstico, o bien que estos se repartían igualitariamente entre quienes vivían en su misma casa. Las otras opciones eran que alguien con quien vivían se hacía cargo de la mayoría del trabajo doméstico o que se le pagaba a otras personas para realizarlo. Las y los profesores también tuvieron la posibilidad de no contestar.

Acerca de los resultados, se identifica que en general van en el mismo sentido que los resultados obtenidos al preguntarles sobre el tiempo dedicado al trabajo de cuidados y doméstico.

A pesar de que en algunos casos la opción del reparto igualitario del trabajo doméstico es mayoritario como en el caso del profesorado casado sin hijos(as) donde 53% de las profesoras mujeres y 66% de los profesores hombres declararon que el trabajo doméstico se distribuye igualitariamente. En el caso de las mujeres este es el valor más alto que se tiene en comparación con otros grupos de ellas en las que se dividió el análisis. Incluso en este grupo de profesoras y profesores casados sin hijos(as) se observa que una cuarta parte de las profesoras que contestaron señalaron que realizan la mayoría del trabajo doméstico por 5% de los profesores hombres que declararon en el mismo sentido.

Sin embargo, es de llamar la atención que quienes en su mayoría declararon que el trabajo de cuidados y doméstico se reparte igualitariamente sean hombres. En ese sentido, 50% de los profesores hombres casados con hijos y/o hijas señalaron que el trabajo de cuidados y doméstico se reparte igualitariamente que contrasta con lo señalado por 34% de las profesoras mujeres casadas con hijos y/o hijas quienes contestaron en el mismo sentido, esta situación se reproduce en los grupos del profesorado con o sin hijos(as).

Por lo tanto, a excepción de estos casos, **son las profesoras mujeres quienes en mayor proporción señalaron que ellas llevan a cabo la mayoría del trabajo de cuidados y doméstico. De estos datos destaca que 48% de las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) declaró ser quien realiza la mayoría del trabajo de cuidados y doméstico frente a 32% de los profesores hombres que están en la misma condición.** Mientras que 41% de las profesoras mujeres sin hijos(as) declaró en el mismo sentido, valor superior al 30% de profesores hombres en la misma condición que reconoció realizar la mayor parte del trabajo de cuidados y doméstico.

De la misma manera, 41% de las profesoras mujeres casadas con hijos(as) señaló realizar en su mayoría el trabajo de cuidados y doméstico que contrasta con 10% de los profesores hombres casados con hijos(as). En este grupo también destaca que 25% de los profesores hombres indicó que una persona con la que viven se hace cargo de la mayoría del trabajo de cuidados y doméstico, porcentaje mayor que en cualquier otro grupo.

Por otra parte, se identifica que las profesoras mujeres de este grupo son las que contestaron en mayor proporción con 18%, la opción de pagarle a otra persona por hacer el trabajo de cuidados y doméstico.

Otro aspecto para poner de relieve es que a diferencia de las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos y/o hijas, en este grupo hay un mayor porcentaje que señala que el trabajo de cuidados y doméstico se reparte igualmente con 34% de las respuestas obtenidas.

Al profesorado también se le preguntó acerca de su percepción sobre el trabajo de cuidados y doméstico y si consideraban que este se había mantenido, había aumentado o había disminuido. Como se puede ver en la **Figura 25**, la mayor parte del profesorado en cada tipología o grupo percibió un aumento en el tiempo dedicado al trabajo de cuidados y doméstico sin importar el género o el tener o no tener hijos.

Aunque destaca que **71% de las profesoras mujeres casadas con hijos señalaron el aumento, mientras que fueron los profesores hombres casados sin hijos(as) el grupo que en proporción refirió un menor aumento con 59%.**

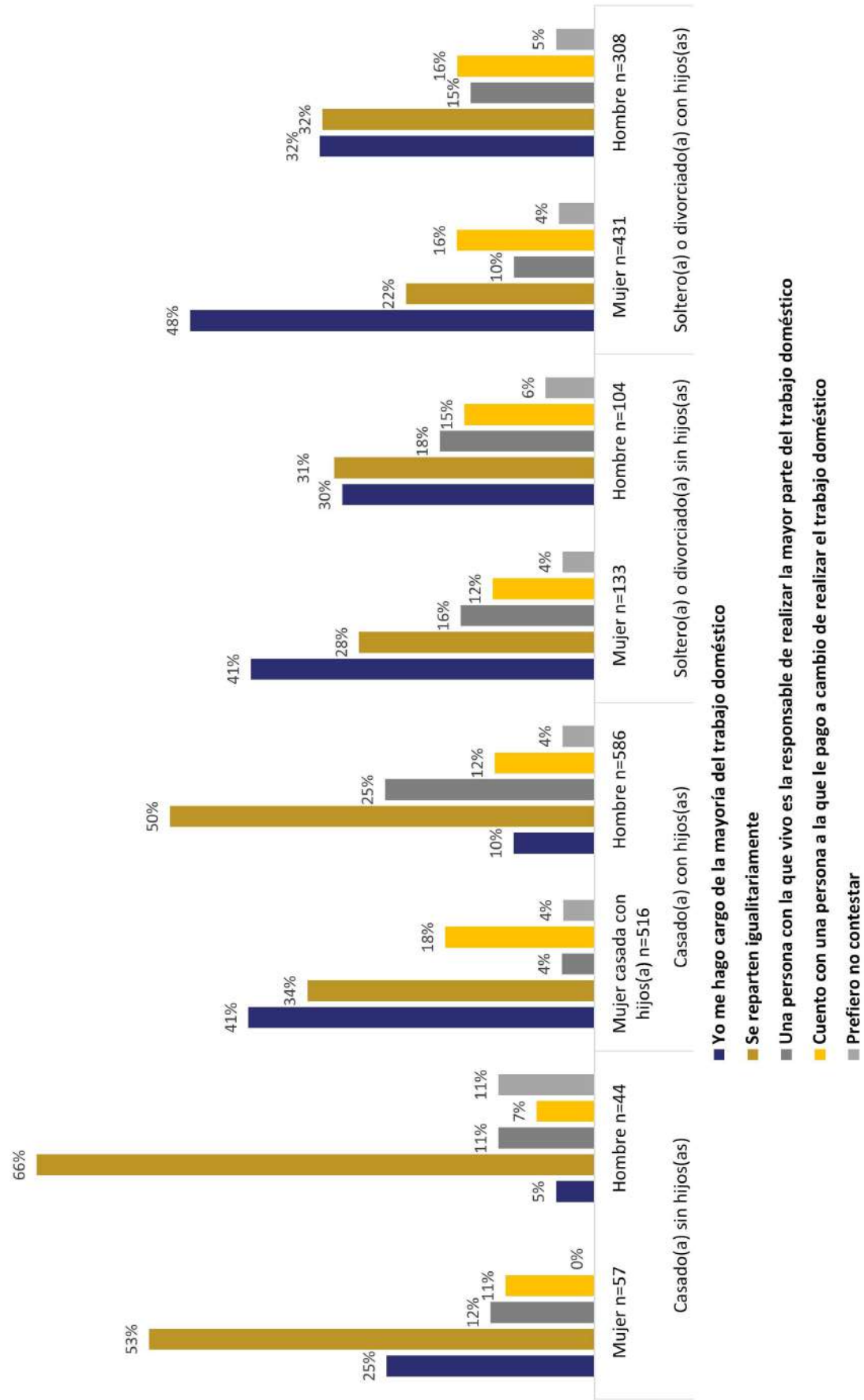
Otro elemento para destacar es que, de entre quienes señalaron que el trabajo de cuidados y doméstico seguía igual que antes de la pandemia, la mayor proporción de quien señaló esto por cada grupo fueron los profesores hombres. De estos la mayor proporción se encuentra entre los profesores hombres casados sin hijos(as) con 30% entre quienes contestaron, seguido de los profesores hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as) con 27%.

Aun y cuando con porcentajes menores, en la opción de la percepción de disminución del trabajo de cuidados y doméstico, quienes contestaron en mayor proporción fueron las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) con 16% y las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) con 14%.

Un aspecto que se destaca de esta información es el contraste que existe entre el análisis de las diferencias del tiempo que el profesorado dedica al trabajo de cuidados y doméstico, la distribución de este trabajo y la percepción que se tiene del mismo.

**De lo que se observa y resalta es cómo a pesar de que las profesoras mujeres han sido las que señalaron dedicar mayor tiempo al trabajo de cuidados y doméstico, la percepción del aumento en el trabajo es muy similar entre mujeres y hombres. Esta situación lleva a pensar de qué manera el trabajo de cuidados y doméstico es ejercido y asumido por mujeres y hombres.**

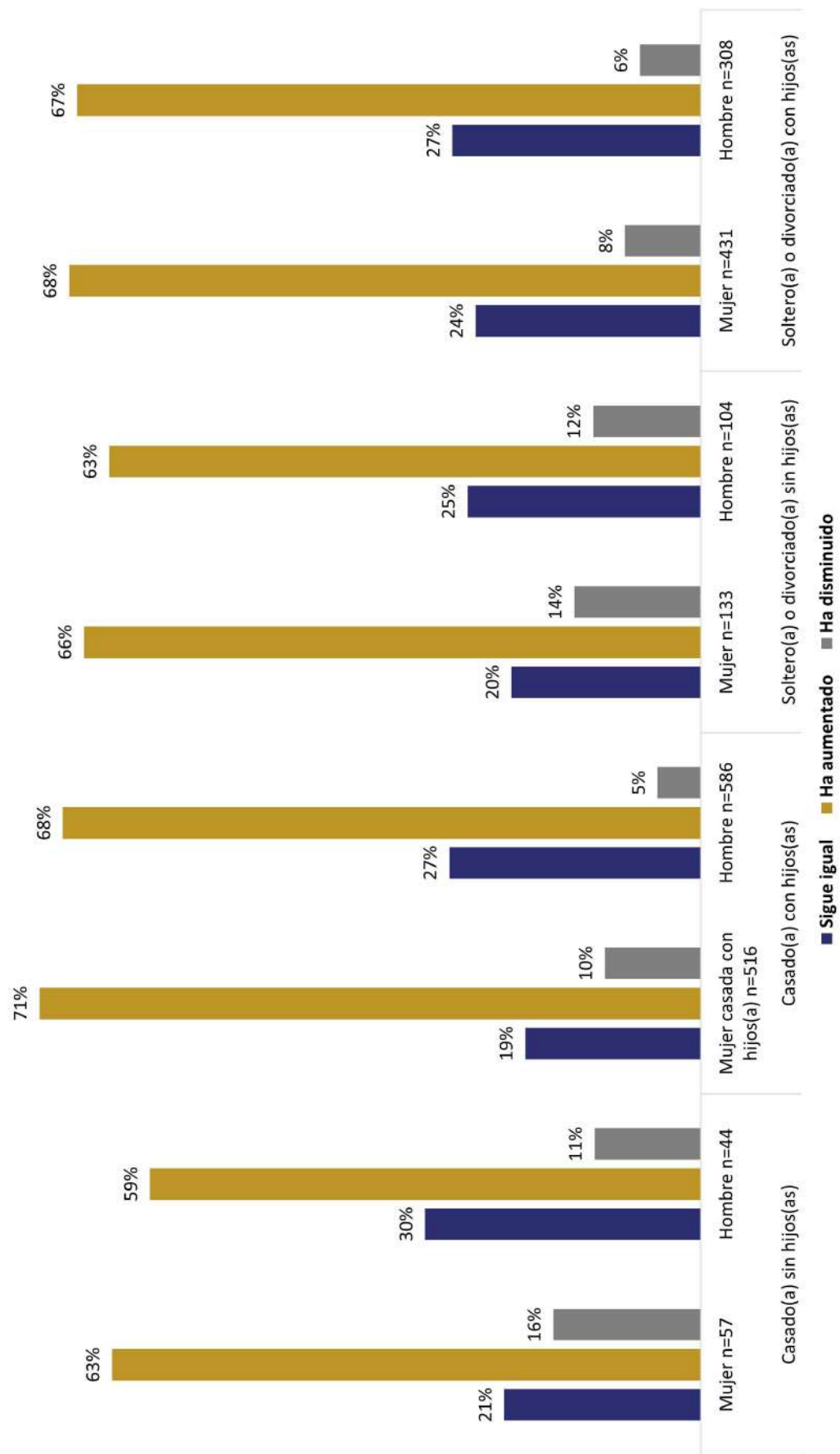
**Figura 24.** *Distribución del trabajo de cuidados y doméstico de acuerdo con el profesorado*



■ Yo me hago cargo de la mayoría del trabajo doméstico  
■ Se reparten igualitariamente  
■ Una persona con la que vivo es la responsable de realizar la mayor parte del trabajo doméstico  
■ Cuento con una persona a la que le pago a cambio de realizar el trabajo doméstico  
■ Prefiero no contestar



**Figura 25.** *Percepción del trabajo de cuidados y doméstico en el profesorado durante la pandemia*



**Tabla 11.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a cocinar**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Prueba Kruskal-Wallis	
	n	Media	Desv.Est	Dif. Grupos*	Coef. Chi	Signif.	Total			
n	133	57	431	516	104	44	308	586	220.099	.000
Media	6.158	8.842	7.079	8.444	5.159	5.091	5.284	4.269		
Desv.Est	5.5893	10.7218	5.7005	6.6411	5.3396	4.6447	4.6475	5.2399		
Dif. Grupos*	>8 <4	>8	>5,7 y 8 <4	>1,2,3,5,7 y 8	<3 y 4	<4	<3 y 4	<1,2,3 y 4		

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 12.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a ir al mercado o supermercado**

Estadísticos	Prueba Kruskal-Wallis										
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total		
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	220.099	.000
Media	3.711	3.614	3.303	3.159	3.986	3.545	3.050	3.724	3.417		
Desv.Est	3.1044	3.2774	2.7266	2.7984	3.5131	2.6277	2.3659	4.2012	3.2426		
Dif. Grupos*	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	<8	>7			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 13.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a lavar y/o planchar ropa**

Estadísticos	Categorías de profesorado								Prueba Kruskal-Wallis		
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total	Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	174.307	.000
Media	3.925	3.526	3.408	3.310	2.663	2.591	2.143	1.996	2.809		
Desv.Est	5.2522	3.8037	3.8898	3.5060	2.7399	2.3359	2.1092	3.6179	3.6064		
Dif. Grupos*	>7 y 8	No presenta diferencias significativas	>7 y 8	>7 y 8	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	<1, 3 y 4	<1, 3 y 5			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 14.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a asear la casa**

Estadísticos	Prueba Kruskal-Wallis								
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179
Media	6.045	5.000	5.340	5.878	4.952	4.386	3.763	4.352	4.975
Desv.Est	6.1149	5.9970	4.7039	5.2980	6.7499	3.1565	3.3908	5.8382	5.2851
Dif. Grupos*	>7	No presenta diferencias significativas	>7	>7 y 8	No presenta diferencias significativas	No presenta diferencias significativas	<1, 3 y 4	<4	
									174.307
									.000

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 15.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado dedica a cuidar a niños(as) pequeños**

Estadísticos	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)		2. Mujer casada sin hijos(as)		3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)		4. Mujer casada con hijos(a)		5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)		6. Hombre casado sin hijos(as)		7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)		8. Hombre casado con hijos(as)		Total		Prueba Kruskal-Wallis	
	n		n		n		n		n		n		n		n		Coef. Chi	Signif.		
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	174.307	.000									
Media	1.158	.351	2.564	4.467	.740	0.000	.756	3.471	2.721											
Desv.Est	5.8099	2.6491	9.5671	12.3828	2.7764	0.0000	3.8703	9.7819	9.3160											
Dif. Grupos*	<4 y 8	<3, 4 y 8	>2, 5, 6 y 7	>1, 2, 5, 6 y 7	<3, 4 y 8	<3, 4, 7 y 8	<3, 4 y 8	>1, 2, 5, 6 y 7	>1, 2, 5, 6 y 7											

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 16.**  
**Promedio de horas a la semana que el profesorado le dedica a apoyar a niños(as) pequeños con sus tareas escolares**

Estadísticos	Prueba Kruskal-Wallis										
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total		
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	174.307	.000
Media	.759	.193	1.852	3.194	1.231	.250	0.744	2.570	2.034		
Desv.Est	2.6944	1.3288	5.8981	6.7598	5.1919	1.1639	3.0280	6.0139	5.6024		
Dif. Grupos*	<4 y 8	<3, 4 y 8	>2, 6 y 7 <4	>1, 3, 5, 6 y 7	<4	<3, 4 y 8	<3, 4 y 8	>1, 2 y 6			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

**Tabla 17.**  
*Promedio de horas a la semana que el profesorado dedica a cuidar a adultos mayores*

Estadísticos	Categorías de profesorado								Prueba Kruskal-Wallis		
	1. Mujer soltera o divorciada sin hijos(as)	2. Mujer casada sin hijos(as)	3. Mujer soltera o divorciada con hijos(as)	4. Mujer casada con hijos(a)	5. Hombre soltero o divorciado sin hijos(as)	6. Hombre casado sin hijos(as)	7. Hombre soltero o divorciado con hijos(as)	8. Hombre casado con hijos(as)	Total	Coef. Chi	Signif.
n	133	57	431	516	104	44	308	586	2179	174.307	.000
Media	7.233	3.632	4.065	3.041	2.788	4.841	2.961	2.256	3.317		
Desv.Est	11.9816	8.3444	8.4416	7.2240	5.1552	9.9462	7.1634	8.0460	8.1351		
Dif. Grupos*	>4, 5, 7 y 8	No presenta diferencias significativas	>8	<1	<1	No presenta diferencias significativas	<1	<1 y 3			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.



## 4.4 Comparación del trabajo académico y el trabajo de cuidados de las profesoras y los profesores de la UNAM

El contraste entre las percepciones y la distribución del tiempo que se identifica por el profesorado respecto al trabajo académico y el trabajo de cuidados y doméstico, también se observa al comparar ambos tipos de trabajos.

Al respecto, en la **Tabla 18** se muestran las frecuencias en el nivel de acuerdo hacia la pregunta acerca de si consideraban que el trabajo y nivel de atención que implican sus labores domésticas interfieren con su trabajo docente. Como se aprecia, más del 50% de quienes respondieron señalaron estar en desacuerdo con que el trabajo de cuidados y doméstico interfiere su trabajo docente.

A pesar de que en las respuestas no es posible reconocer un patrón o tendencia por grupo como en el caso de otras respuestas, sí destaca que 26% de las profesoras mujeres casadas con hijos y/o hijas estuvieron de acuerdo con que la labor doméstica interfirió con su trabajo docente seguidas de las profesoras mujeres solteras o divorciadas sin hijos(as) con 24%.

En oposición quienes en mayor proporción señalaron estar en desacuerdo con esta idea fueron 65% de los profesores hombres solteros o divorciados sin hijos(as) y 64% de los profesores hombres solteros o divorciados y casados con hijos(as).

**Tabla 18.**

*Frecuencia en el nivel de acuerdo del profesorado respecto a que sus labores domésticas interfirieron con su trabajo docente durante la contingencia*

Nivel de acuerdo	De acuerdo 5-4	3	Desacuerdo 2-1
Mujer casada con hijos(as) n=516	26	22	52
Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	24	26	50
Hombre casado sin hijos(as) n=44	23	20	57
Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	20	14	65
Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308	20	16	64
Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	20	20	61
Mujer casada sin hijos(as) n=57	19	18	63
Hombre casado con hijos(as) n=586	18	18	64

*Nota:* Valores expresados en porcentajes.

Es importante diferenciar entre la percepción que de manera consciente las profesoras y los profesores declaran respecto a la relación entre trabajo docente y de cuidados con otro tipo de indicadores que ayudan a entender de manera más integral de qué manera ciertos aspectos del trabajo docente son afectados por el trabajo de cuidados y doméstico y viceversa. Con este propósito y a manera de ejercicio no concluyente, debido a la presencia de variables latentes y que como se ha identificado posiblemente no están consideradas en el análisis o no fueron captadas en el instrumento. Para este estudio se decidió como un ejercicio exploratorio, incluir la identificación de correlaciones en los aspectos analizados en este apartado.

De los resultados obtenidos destaca la relación identificada entre la variable número de hijos(as) con las variables que abarcan el trabajo docente y de cuidados. Al respecto, en la [Tabla 19](#) se observa que, aún y cuando lo que se identifica son correlaciones débiles, sí son significativas ( $p < 0.05$ ) con una relación en su mayoría negativa a excepción de las variables “Cuidar a niños(as) pequeños” y “Apoyar a niños(as) pequeños en la realización de sus tareas escolares” cuya correspondencia fue positiva.

Lo anterior quiere decir que **a mayor número de hijos(as) el tiempo que el profesorado destina su trabajo docente y de cuidados tiende a disminuir. Contrariamente, el tiempo que se dedica a cuidar a niños(as) pequeños y apoyarles en sus tareas escolares aumenta en la medida en que el número de hijos(as) también lo hace.**

Al respecto es importante mencionar algunas situaciones que influyen para que las fuerzas de las correlaciones no sean más fuertes. Una de estas limitaciones es que al calcular este coeficiente no se hizo la distinción por condición de género, lo cual puede influir en reducir la fuerza de la relación por el efecto que sobre este pueden tener los hombres. No obstante que en el resto de los reactivos se muestra que hay una participación de los profesores hombres cuando tienen hijos(as), esta tiende a ser menor respecto a sus pares mujeres.

El otro factor está en la edad de los hijos(as) y si estos viven o no con quienes contestaron el cuestionario. Como ya se ha mencionado, aunque se intentó identificar esta variable el número de respuestas no obtenidas impidió incluir la información en los análisis que aquí se presentan pero que pudiera configurarse como una variable latente.

El análisis de correlaciones también incluyó el contrastar los comportamientos entre las variables que exploran el trabajo docente y el trabajo de cuidados y doméstico a partir de la clasificación propuesta por condición de género.

Entre los resultados **destaca que en el caso del trabajo docente a mayor tiempo que se le dedican a cualquier de las actividades que lo constituyen hay un aumento en el tiempo que se le dedica al resto de actividades. Así por ejemplo**

**a mayor número de horas que se dedican a impartir clases es mayor el número de horas que se dedican a planificar, diseñar materiales, revisar trabajos y evaluar y dar orientación.**

Cabe resaltar que estos aumentos no se presentan de la misma forma según la condición de género que a manera de clasificación se construyó para este informe. En la **Tabla 20** se observa que la relación entre impartir y planificar las clases es más fuerte en las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) ( $\rho=0.625$ ).

Por otro lado, la relación entre impartir clases y revisar y retroalimentar trabajo del estudiantado, así como el evaluarlos se manifiesta con mayor fuerza en el caso de los profesores hombres casados sin hijos(as) con un valor de  $\rho=0.677$  y  $\rho=0.633$  respectivamente. Mientras que en el caso de las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) también existe una relación fuerte entre impartir clases y evaluar y calificar a sus estudiantes con un valor de  $\rho=0.628$ .

Es importante destacar que en el caso de las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) no sólo se identificó una correlación positiva y fuerte entre impartir y planificar clases, sino que esta tendencia se repite en las actividades de diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos, revisar trabajo y retroalimentar a las y los estudiantes, evaluar, calificar y dar asesoría personal a sus estudiantes.

Si bien, también se aprecia que existen correlaciones positivas y de moderadas a fuertes en el resto de los grupos, **son las profesoras mujeres casadas sin hijos(as), las que presentan una relación más fuerte en el tiempo que dedican a las actividades docentes y un aumento generalizado en el tiempo que le dedican a cada una de estas actividades.**

Aunque destaca que el tiempo que se dedica a planificar clases se corresponde con un aumento en el tiempo de la actividad de diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos. Así, por ejemplo, el coeficiente en esta relación entre el grupo de profesoras mujeres casadas sin hijos y/o hijas alcanza un valor de  $\rho=0.897$ , el más alto entre todos los grupos. Sin embargo, se aprecian valores de correlación fuertes en los grupos de profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) con un valor del coeficiente de  $\rho=0.733$  y de las profesoras mujeres casadas con hijos(as) quienes alcanzan un valor del coeficiente de correlación de  $\rho=0.694$ .

De igual manera se registra una alta correlación entre las actividades de revisar trabajo y retroalimentar a las y los estudiantes con la actividad de evaluar y calificar a las y los estudiantes. Mientras que el valor de la correlación entre las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) llega a  $\rho=0.906$ , en las profesoras mujeres solteras o divorciadas con hijos(as) este valor se sitúa en  $\rho=0.832$  y en los profesores hombres solteros o divorciados con hijos(as) el valor del coeficiente registra  $\rho=0.831$ .

Por otro lado, existen correlaciones positivas entre planificar clases, diseñar materiales, revisar trabajos, retroalimentar, evaluar y dar asesoría a los estudiantes con un aumento en el tiempo de las actividades de trabajo de cuidados y doméstico. A pesar de que estas correlaciones presentan valores de débiles a moderados es interesante ver que en la mayoría de los grupos en los que se identifica esta relación son aquellos que señalaron tener hijos y/o hijas. También, se aprecian aumentos en el caso de los profesores hombres entre las actividades de planificar clases e ir al mercado o súper mercado de manera independiente a si tienen o no hijos y/o hijas.

Al analizar las relaciones entre las actividades que conforman el trabajo de cuidados y doméstico se identifican correlaciones positivas y moderadas especialmente entre las actividades de cocinar, ir al mercado o supermercado, lavar y planchar la ropa y asear la casa. Es decir, que un aumento en cualquiera de estas actividades repercute en los otros con lo que se afirma que **el trabajo de cuidados y doméstico más que reducirse a una actividad se constituye como un sistema o red conectada de acciones cuya atención abarca varios aspectos que dependiendo a quién se dirigen, puede conformarse como un trabajo de cuidados si este involucra la atención de las necesidades de otras personas además de las propias.**

Respecto a la actividad de cuidar a niños y/o niñas pequeñas se identifica que en el caso de las profesoras mujeres casadas sin hijos(as) hay una fuerte correlación entre esta actividad y el apoyar a niños y/o niñas pequeños con sus tareas escolares ( $\rho=.713$ ). Esta misma correlación se presenta en los grupos de profesoras mujeres casadas con hijos(as) ( $\rho=.589$ ) y profesores hombres casados con hijos y/o hijas ( $\rho=.585$ ). Para el caso de la actividad de cuidar a personas mayores destaca el hecho de que esta actividad es la que correlaciona de manera positiva y significativa en un mayor número de actividades de cuidados y domésticas en los grupos de profesoras mujeres solteras o casadas con hijos y/o hijas y profesores casados con hijos y/o hijas aunque todas ellas son correlaciones débiles.

Entender estas relaciones estadísticas es clave para aproximarse a lo que en el contexto de la pandemia parece que ocurrió entre el trabajo docente y el de cuidados que se acentuó en aquellos que tenían hijos y/o hijas. Situación que se corresponde con la percepción que el profesorado con hijos y/o hijas tuvo respecto a un aumento en el trabajo de cuidados y doméstico.

**Identificar y reconocer el aumento generalizado en el tiempo que se destina al trabajo docente y al trabajo de cuidados y doméstico también contribuye a comprender de qué manera se configuró durante la contingencia sanitaria la doble jornada, que si bien previo a esto existía, ahora se encontró con la particularidad que los trabajos remunerados como es el docente, y el trabajo no remunerado que es el de cuidados y doméstico, se encontraron en el mismo tiempo y espacio.** Esto invita a pensar de qué manera en un tiempo de normalización de la pandemia post confinamiento como en el que actualmente se vive

esto se ha modificado o continuado e incluso recrudescido, y cómo implicó que grupos de hombres que no necesariamente participan de estas actividades al estar confinados por la distancia social tuvieron que hacerlo.

De esto es importante matizar los resultados pues a pesar de que tanto hombres como mujeres con hijos(as) dedicaron mayor tiempo a sus actividades docentes, domésticas y de cuidados al observar los datos descriptivos, se aprecia que la proporción de tiempo que las profesoras mujeres tuvieron respecto a estas actividades en la mayoría de los casos es mayor que en los profesores hombres.

**Tabla 19.**  
**Correlación entre número de hijos(as) y tiempo dedicado al trabajo docente y de cuidados**

Estadísticos	Trabajo docente										Trabajo doméstico y de cuidados		
	Impartir clases	Planificar clases	Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos	Revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes	Evaluar y calificar a los estudiantes	Ir al mercado o súper mercado	Lavar y planchar ropa	Asear la casa	Apoyar a niños(as) que vivo en la realización de sus tareas escolares	Cuidar a niños pequeños	Cuidar a niños pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares	Cuidar a niños pequeños	Cuidar a adultos mayores
Coefficiente de Spearman	-0.106	-0.134	-0.132	-0.129	-0.132	-0.065	-0.065	-0.065	-0.004	0.054	0.065	-0.073	
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	0.002	0.003	0.838	0.012	0.002	0.001		

**Tabla 20.**  
**Correlación por grupo condición de género respecto al trabajo docente y de cuidados del profesorado**

Actividades	Impartir clases	Planificar clases	Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos	Revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes	Evaluar y calificar a los estudiantes	Dar asesoría u orientación personal a sus estudiantes	Cocinar	Ir al mercado o súper mercado	Lavar y planchar ropa	Asear la casa	Apoyar a niños(as) que vivo en la realización de sus tareas escolares	Cuidar a niños pequeños	Cuidar a adultos mayores	Grupos
Impartir clases	1.000	0.215	0.19	0.314	0.381	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	1.000	0.625	0.557	0.527	0.628	0.418	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	1.000	0.488	0.435	0.399	0.413	0.215	**	**	**	**	**	-0.115	**	Mujer casada con hijos(a) n=516
	1.000	0.466	0.485	0.443	0.411	0.233	**	**	**	**	**	**	0.118	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
	1.000	0.361	0.258	0.307	0.344	0.29	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	1.000	0.598	**	0.677	0.633	0.325	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	1.000	0.478	0.441	0.45	0.484	0.253	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	1.000	0.522	0.51	0.493	0.455	0.264	**	0.154	**	0.11	0.083	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=566

Planificar clases	0.215	1.000	0.671	0.604	0.619	0.228	0.178	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	0.625	1.000	0.897	0.857	0.807	0.599	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	0.488	1.000	0.694	0.609	0.629	0.316	**	**	0.157	0.248	0.116	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=516
	0.466	1.000	0.733	0.637	0.621	0.389	0.172	0.281	0.261	0.281	0.195	0.099	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
	0.361	1.000	0.605	0.645	0.602	0.531	**	**	0.212	**	0.268	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	0.558	1.000	0.591	0.627	0.615	0.396	**	**	0.307	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	0.478	1.000	0.593	0.568	0.58	0.383	**	**	0.149	0.224	0.214	**	0.122	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	0.522	1.000	0.669	0.702	0.667	0.386	**	**	0.227	**	0.203	0.082	**	Hombre casado con hijos(as) n=586
	0.19	0.671	1.000	0.64	0.608	0.253	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	0.557	0.897	1.000	0.832	0.791	0.535	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
Diseñar y elaborar recursos materiales y didácticos	0.435	0.694	1.000	0.702	0.685	0.28	**	**	0.153	0.192	0.111	-0.105	-0.148	Mujer casada con hijos(a) n=516
	0.485	0.733	1.000	0.712	0.672	0.351	0.19	0.244	0.244	0.265	0.198	0.097	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
	0.258	0.605	1.000	0.651	0.59	0.382	**	**	0.262	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	**	0.591	1.000	0.33	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	0.441	0.593	1.000	0.647	0.632	0.429	0.12	0.216	0.216	0.217	0.276	**	0.137	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	0.51	0.669	1.000	0.663	0.594	0.41	**	**	0.252	0.133	0.212	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=586
	0.314	0.604	0.64	1.000	0.816	0.287	**	**	**	**	**	**	0.2	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	0.527	0.857	0.832	1.000	0.906	0.539	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	0.399	0.609	0.702	1.000	0.816	0.343	**	**	0.214	0.207	0.135	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=516
	0.443	0.637	0.712	1.000	0.832	0.417	0.17	0.262	0.262	0.224	0.217	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
Revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes	0.307	0.645	0.651	1.000	0.771	0.503	**	**	0.373	0.329	0.356	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	0.677	0.627	0.33	1.000	0.8	0.356	**	**	0.317	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	0.45	0.568	0.647	1.000	0.831	0.472	**	**	0.29	0.211	0.288	**	0.127	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	0.493	0.702	0.663	1.000	0.795	0.453	**	**	0.314	0.115	0.232	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=586

Evaluación y calificación de los estudiantes	0.381	0.619	0.608	0.816	1.000	0.267	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.209	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	0.628	0.807	0.791	0.906	1.000	0.55	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57	
	0.413	0.629	0.685	0.816	1.000	0.336	**	0.223	0.249	0.154	0.234	0.138	**	**	**	**	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=516	
	0.411	0.621	0.672	0.832	1.000	0.415	0.143	0.232	0.267	0.234	0.138	**	**	**	**	**	**	0.107	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
	0.344	0.602	0.59	0.771	1.000	0.509	**	0.358	0.312	0.356	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
	0.633	0.615	**	0.8	1.000	0.433	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	0.484	0.58	0.632	0.831	1.000	0.458	**	0.24	0.166	0.239	0.148	**	**	**	**	**	**	0.124	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308	
	0.455	0.667	0.594	0.795	1.000	0.395	**	0.308	0.116	0.226	0.226	0.09	**	**	**	**	**	0.145	Hombre casado con hijos(as) n=586	
	**	0.228	0.253	0.287	0.267	1.000	**	**	0.194	0.174	0.174	**	**	**	**	**	**	0.244	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	0.418	0.599	0.535	0.539	0.55	1.000	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
Dar asesoría u orientación personal a sus estudiantes	0.215	0.316	0.28	0.343	0.336	1.000	**	0.17	0.239	0.252	0.119	**	**	**	**	**	**	0.173	Mujer casada con hijos(a) n=516	
	0.233	0.389	0.351	0.417	0.415	1.000	**	0.232	0.155	0.144	**	**	**	**	**	**	**	0.176	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
	0.29	0.531	0.382	0.503	0.509	1.000	**	0.37	**	0.368	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
	0.325	0.396	**	0.356	0.433	1.000	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44	
	0.253	0.383	0.429	0.472	0.458	1.000	**	0.259	0.147	0.255	0.152	**	**	**	**	**	**	0.116	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308	
	0.264	0.386	0.41	0.453	0.395	1.000	0.134	0.326	0.164	0.255	**	**	**	**	**	**	**	0.138	Hombre casado con hijos(as) n=586	
	**	0.178	**	**	**	**	**	0.321	0.403	0.484	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	**	**	**	**	**	**	**	0.416	0.521	0.548	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	**	**	**	**	**	**	**	0.391	0.417	0.486	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=516
	**	0.172	0.19	0.17	0.143	**	**	0.396	0.422	0.433	**	**	**	**	**	**	**	**	0.111	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
Cocinar	**	**	**	**	**	**	**	0.225	0.336	0.396	**	**	**	**	**	**	**	**	-0.194	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	**	**	**	**	**	**	**	**	0.464	0.393	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	**	**	**	**	**	**	**	0.343	0.457	0.38	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	**	**	**	**	**	0.134	**	0.324	0.456	0.386	0.234	0.234	**	**	**	**	**	0.151	Hombre casado con hijos(as) n=586	
	**	**	**	**	**	**	**	**	0.456	0.386	0.234	0.234	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	**	**	**	**	**	**	**	**	0.456	0.386	0.234	0.234	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57



Ir al mercado o supermercado	**	**	**	**	**	**	0.321	1.000	0.435	0.469	**	**	0.301	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	**	**	**	**	**	**	0.416	1.000	0.629	0.486	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57	
	**	0.157	0.153	0.214	0.223	0.17	0.391	1.000	0.489	0.455	**	**	0.137	Mujer casada con hijos(a) n=51,6	
	**	0.261	0.244	0.262	0.232	0.232	0.396	1.000	0.427	0.41	**	**	0.18	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
	**	0.212	0.262	0.373	0.358	0.37	0.225	1.000	0.38	0.401	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
	**	0.307	**	0.317	**	**	**	1.000	0.523	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	**	0.149	0.216	0.29	0.24	0.259	0.343	1.000	0.36	0.452	0.203	**	**	0.203	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	0.154	0.227	0.252	0.314	0.308	0.326	0.324	1.000	0.331	0.453	0.17	**	0.106	0.17	Hombre casado con hijos(as) n=586
	**	**	**	**	**	0.194	0.403	0.435	1.000	0.492	0.183	**	0.189	0.183	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	**	**	**	**	**	**	0.521	1.000	0.629	0.669	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
Lavar y planchar ropa	**	0.248	0.192	0.207	0.249	0.239	0.417	1.000	1.000	0.548	0.136	**	**	0.164	Mujer casada con hijos(a) n=51,6
	**	0.281	0.265	0.224	0.267	0.155	0.422	1.000	0.427	0.509	0.202	**	0.116	0.124	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
	**	**	**	0.329	0.312	**	0.336	1.000	1.000	0.44	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	**	**	**	**	**	**	0.464	1.000	0.523	0.437	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	**	0.224	0.217	0.211	0.166	0.147	0.457	1.000	1.000	0.485	**	**	**	0.137	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	**	**	0.133	0.115	0.116	0.164	0.456	1.000	1.000	0.429	0.168	0.206	0.209	0.168	Hombre casado con hijos(as) n=586
	**	**	**	**	**	0.174	0.484	0.469	0.492	1.000	**	**	0.214	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133
	**	**	**	**	**	**	0.548	1.000	0.669	1.000	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	**	0.116	0.111	0.135	0.154	0.252	0.486	1.000	0.548	1.000	0.111	0.121	0.12	0.111	Mujer casada con hijos(a) n=51,6
	**	0.195	0.198	0.217	0.234	0.144	0.433	1.000	0.509	1.000	0.171	0.14	0.134	0.171	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
Asear la casa	**	0.248	**	0.356	0.356	0.368	0.396	1.000	0.44	1.000	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104
	**	**	**	**	**	**	0.393	1.000	0.437	1.000	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44
	**	0.214	0.276	0.288	0.239	0.255	0.38	1.000	0.485	1.000	**	**	0.168	0.168	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=308
	0.11	0.203	0.212	0.232	0.226	0.255	0.386	1.000	0.429	1.000	0.15	0.123	0.248	0.248	Hombre casado con hijos(as) n=586

Apoyar a niños pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=916	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=908	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=586	
	0.083	0.082	**	**	0.09	**	**	**	0.234	**	**	0.206	**	0.15	**	0.585	0.114	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.189	**	0.214	**	1.000	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.713	1.000	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(a) n=916	
	-0.115	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.12	**	0.589	1.000	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.116	**	0.134	**	0.565	1.000	0.088	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104		
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.497	1.000	0.219	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44		
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.531	1.000	0.175	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=908		
**	**	**	**	**	**	**	**	0.234	0.106	0.209	0.123	**	**	0.585	1.000	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=586		
Cuidar a niños pequeños	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.301	0.183	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.277	**	**	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=916	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.137	0.164	0.111	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431	
	0.118	0.152	0.175	0.149	0.107	0.176	0.124	0.171	0.18	0.124	0.171	**	**	0.088	0.219	1.000	0.272	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	0.203	0.137	0.168	**	0.175	1.000	**	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=908	
	**	**	**	**	**	**	**	**	0.151	0.17	0.168	0.248	**	**	**	1.000	0.114	**	Hombre casado con hijos(as) n=586	
	**	**	**	**	**	**	**	**	0.145	0.102	0.145	0.138	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada sin hijos(as) n=133	
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada sin hijos(as) n=57
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer casada con hijos(a) n=916
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Mujer soltera o divorciada con hijos(as) n=431
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado sin hijos(as) n=104	
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado sin hijos(as) n=44	
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre soltero o divorciado con hijos(as) n=908	
**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	Hombre casado con hijos(as) n=586	

Nota: En este cuadro sólo se presentan los coeficientes de correlación cuyo valor de significancia es significativa ( $p < 0.05$ ).

## 5. Trabajo de estudios y de cuidados de las y los estudiantes de la UNAM

A continuación se presentan los principales resultados de los reactivos relacionados con el trabajo académico así como de cuidados que el estudiantado de la UNAM señaló haber registrado durante la pandemia. A diferencia de los resultados de profesores y profesoras, para el caso del estudiantado se presentan los datos asociados a los reactivos para explorar autocuidado y tiempo libre.

La manera como se muestran los resultados para estudiantes es a partir del criterio de agrupación por género y nivel educativo que responde a un aspecto etario que es relevante para entender las diferencias y similitudes en el estudiantado. Por un lado, se reportan los resultados de mujeres y hombres de bachillerato, por otro los resultados de mujeres y hombres de licenciatura. Al igual que en el caso del profesorado, la agrupación que se construyó buscó seguir el criterio más adecuado y que en este caso responde al nivel asociado a la edad.

Es importante aclarar que si bien existen otros factores moduladores respecto a la forma como se asume el trabajo académico, en especial el de cuidados. También se reconocen ciertas limitaciones que un cuestionario que se propone explorar esta dimensión puede tener; especialmente en lo que respecta a variables como condiciones económicas, capital social, existencia de redes de apoyo, así como la conformación familiar. A pesar de esto lo que aquí se plantea es un avance para una comprensión más compleja y contextualizada a partir del cual entender y diseñar estrategias y políticas enfocadas en el estudiantado con perspectiva de género y cuidados.

En la **Tabla 21** se muestra la clasificación en grupos que se construyó con fines de análisis de las respuestas obtenidas. Como se ve en este agrupamiento, se destaca el considerar, además del género en la clasificación mujer - hombre, el nivel educativo. Aunque esto tiene como consecuencia una reducción en el tamaño de las “n” por grupo a diferencia de una agrupación simple por género, en cambio dota de mayor precisión y de matices a los datos presentados. Considerar esta clasificación es importante para entender los alcances de la información y análisis. Cabe destacar que debido a esta reagrupación, al momento de hacer los análisis de identificación de diferencias se optó por emplear técnicas no paramétricas.

**Tabla 21.**

***Agrupación por criterio de género/nivel de quienes respondieron el cuestionario***

#	Docente	Tamaño de la n
1	Mujer bachillerato	5,602
2	Hombre bachillerato	3,428
3	Mujer licenciatura	6,309
4	Hombre licenciatura	3,803
		N=19,142

Respecto a los reactivos y variables que en específico se reportan en este informe, se presentan aquellos que permiten construir una idea sobre las condiciones y contexto en que las y los estudiantes llevaron a cabo su trabajo durante los meses de confinamiento derivados de la pandemia. Destaca que en los casos que así se ha considerado, además de los datos descriptivos se muestran algunas medidas de correlación con el fin de identificar tanto las diferencias en el trabajo académico y de cuidados como la relación entre este y los grupos propuestos en la clasificación.

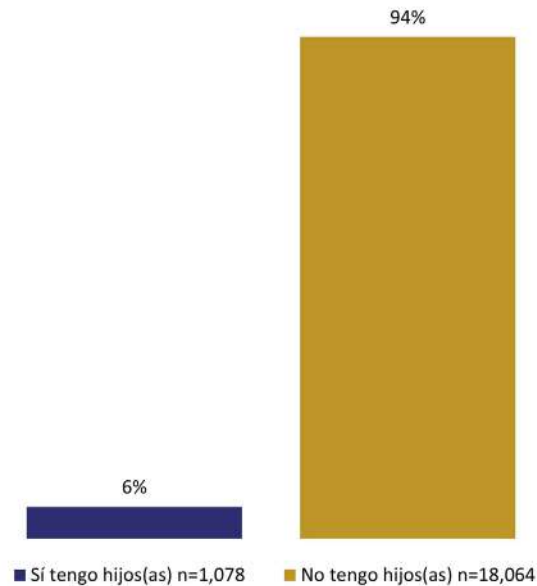
## 5.1 Perfil de quienes contestaron el cuestionario

En este apartado se señalan algunos datos que permiten caracterizar el perfil de quienes contestaron la encuesta. A pesar de no ser exhaustivo, sí da cuenta de tres aspectos en específico que resultan relevantes para entender la manera en cómo se configura el trabajo académico y de cuidados en el estudiantado.

Un primer aspecto que se consideró importante de preguntar fue si el estudiantado tenía hijos y/o hijas, como se puede apreciar el porcentaje que respondió afirmativamente fue bajo y fundamentalmente concentrado en licenciatura. Quienes señalaron tener hijos y/o hijas la media fue ligeramente de menos de 2, es importante señalar que dado que en los resultados que aquí se presentan se integran el del estudiantado del [SUAYED](#) estos influyen en esta variable pues son quienes proporcionalmente representan una mayor frecuencia como madres y padres ([Figura 26](#)).

**Figura 26.**

*Proporción del estudiantado que señaló tener hijos(as)*



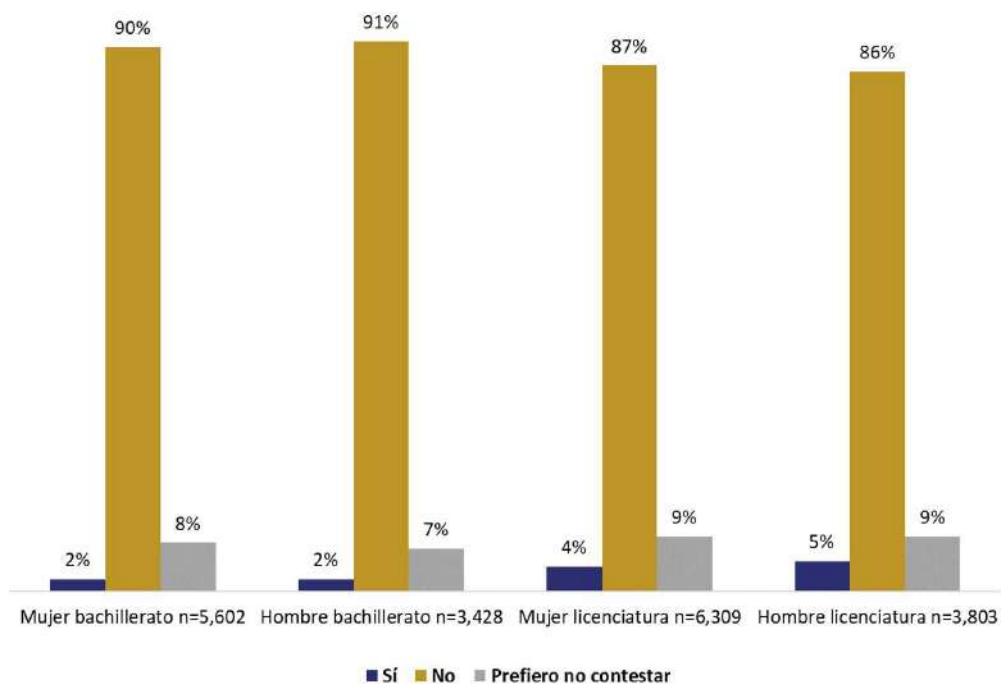
Otro elemento que destaca de los resultados es el que refiere al estudiantado que se percibe como parte de un grupo que se encuentra en desventaja o minoría social, étnica o cultural (Figura 27). Aunque proporcionalmente la mayoría no se consideró parte de un grupo es importante poner de relevancia este dato permite hacer visibles las situaciones en las que se encuentra el estudiantado y muchas veces es ignorada a favor de una idea que homologa y homogeneiza el perfil de las, los y les estudiantes.

Cabe destacar que en los casos del estudiantado que señaló considerarse parte de un grupo en desventaja social se observó que al referir a qué grupo pertenecían, muchos de quienes contestaron no se limitaron a una sola categoría sino que, desde una perspectiva que se puede considerar como interseccional, refirieron más de un grupo que histórica y socialmente han sido vulnerados. Lo anterior es el caso de personas de la diversidad sexo-genérica, personas afrodescendientes o personas con discapacidades además de quienes son de pueblos originarios. Es de destacar que una proporción señala que ser mujer es pertenecer a un grupo en desventaja social.

Llama la atención que a pesar de los porcentajes bajos, **las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres de licenciatura son los que presentan un mayor porcentaje de quienes señalaron pertenecer a grupos en desventaja respecto a sus pares en bachillerato.**

**Figura 27.**

*Proporción del estudiantado que considera pertenecer a grupos que se encuentran en desventaja o minoría social, étnica o cultural*

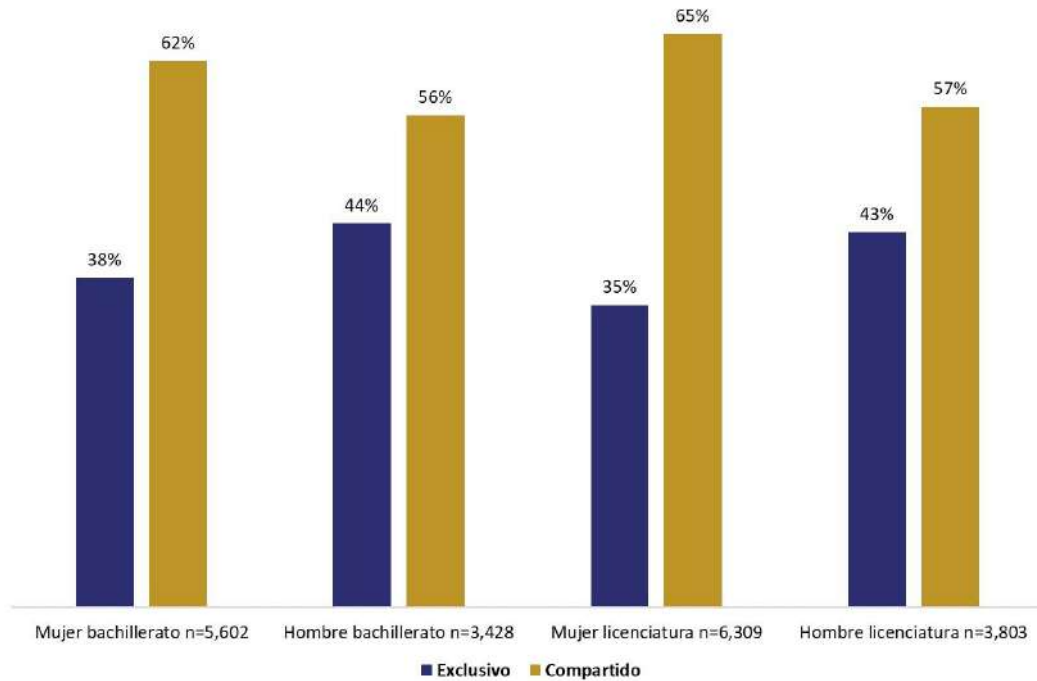


El espacio para el estudio es otro aspecto de importancia para comprender el perfil y las condiciones en las que el estudiantado transitó durante el confinamiento (Figura 28), en tanto permite reflexionar acerca de la manera como se estructura y organiza el trabajo académico y en especial el trabajo de cuidados.

De esto destaca que la mayoría del estudiantado comparte el espacio en el que estudia. Sin embargo, tanto en bachillerato como en licenciatura **son las estudiantes mujeres las que porcentualmente señalaron como más recurrencia el compartir su espacio al ser 65% de las estudiantes mujeres que estudian una licenciatura, seguidas del 62% de las estudiantes mujeres en bachillerato.** Aunque este aspecto no profundiza en la calidad de las condiciones en las que el estudiantado se desempeña, sí es de interés ver las diferencias reportadas en este elemento entre las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres en ambos niveles.

**Figura 28.**

*Característica del espacio de estudio durante la pandemia*



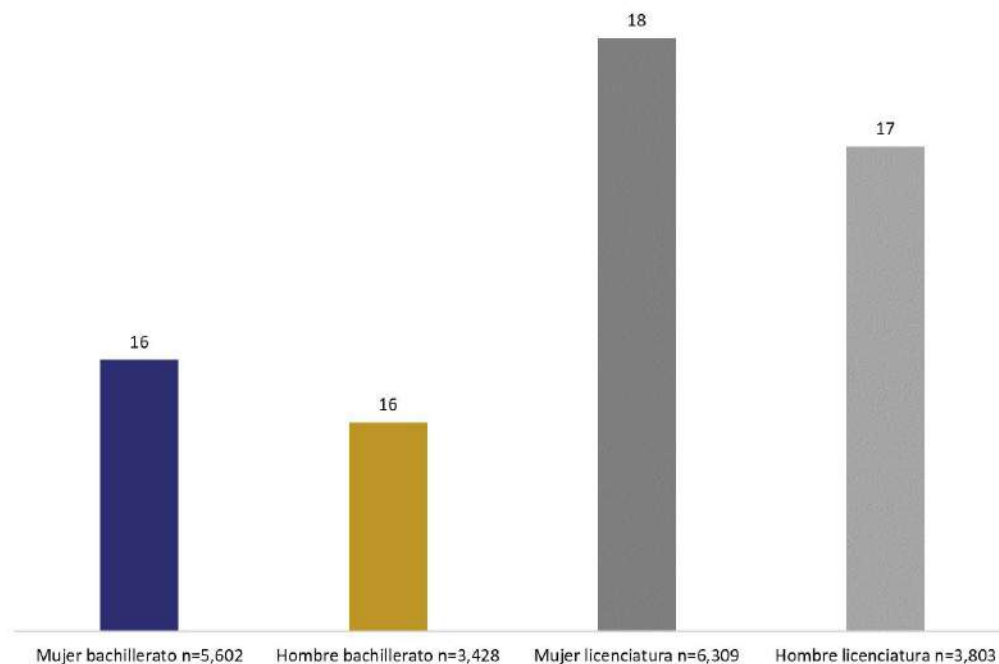
## 5.2 Tiempo dedicado al trabajo de estudio según las y los estudiantes de la UNAM durante la contingencia

De la misma manera que en el caso del profesorado, en el estudiantado se explora el trabajo académico desde la variable de las horas semanales que declararon dedicar a tres actividades principales que caracterizan el trabajo académico que realizan las y los estudiantes.

La primera de estas actividades refiere al número de horas que de manera semanal el estudiantado señaló dedicar a tomar clases en línea. Como se puede observar en la [Figura 29](#) la distribución es similar entre las y los estudiantes del nivel bachillerato, y entre el estudiantado de licenciatura; siendo estos segundos quienes dedican más horas a tomar clases en línea, lo cual puede ser esperable en función de los planes de estudio y cargas curriculares de ambos niveles.

**Figura 29.**

**Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedicó durante la pandemia a tomar clases en línea**



Al analizar los datos del tiempo que tomó clases en línea el estudiantado se observó que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ), las cuales se concentran en función del criterio de nivel educativo. Es decir, que **tanto las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres en el bachillerato tendieron a dedicar menor tiempo a tomar clases en línea** que, como se señaló, pudo deberse a aspectos de la conformación del currículo y las cargas horarias (Tabla 22).

**Tabla 22.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de tomar clases en línea**

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	33.660	.000
Media	15.995	15.653	17.766	17.171	16.751		
Desv.Est	11.4547	11.2751	13.6289	13.3276	12.5861		
Dif. Grupos*	<3 y 4	<3 y 4	>1 y 2	>1 y 2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

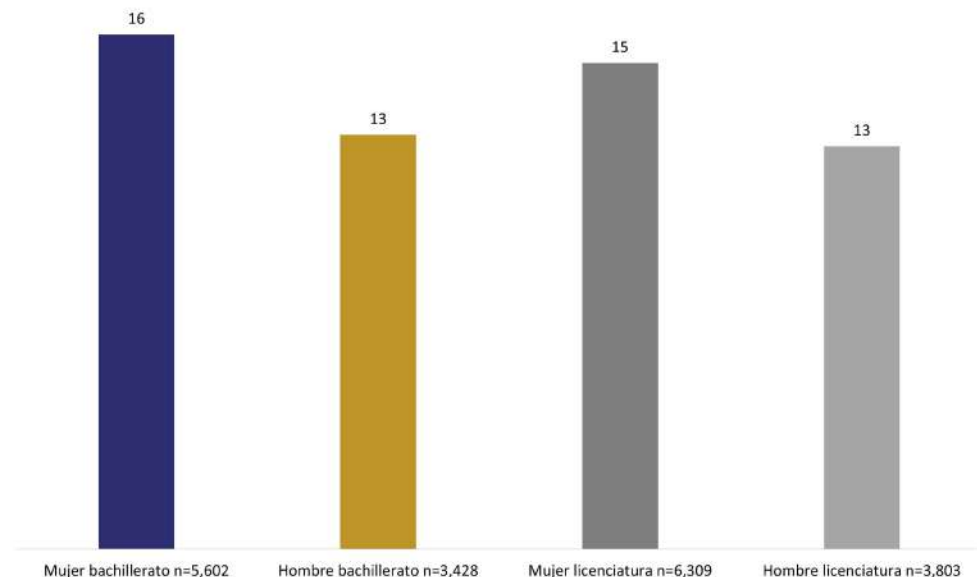


Además de preguntarles por la actividad de tomar clases, se les pidió indicar el tiempo que dedicaron a “Elaborar trabajos y tareas” (Figura 30). A diferencia de la actividad de tomar clases, para esta actividad sí se identificaron diferencias que responden al género con el que se identifican las personas que contestaron la encuesta.

Así, las estudiantes mujeres de bachillerato son las que señalaron dedicar un promedio mayor de horas en comparación con sus pares hombres, dedican 16 horas a la semana; en seguida las estudiantes mujeres de nivel licenciatura dedican 15 horas. En tanto los estudiantes hombres de bachillerato y licenciatura mencionaron dedicar el mismo promedio de horas semanales a la elaboración de trabajos y tareas, cada uno con una media de 13 horas a la semana.

**Figura 30.**

***Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedicó durante la pandemia a elaborar trabajos y tareas***



El análisis de las diferencias es evidencia de que **son las estudiantes mujeres en ambos niveles quienes dedican mayor tiempo a elaborar trabajos y tareas que sus pares hombres con valores estadísticos significativos ( $p < 0.05$ )**. Con esto se refuerza la idea acerca de que el trabajo académico del estudiantado en actividades que no sean el tomar clase presenta un sesgo de género a favor de las mujeres, pues son ellas quienes señalaron dedicar mayor tiempo a la actividad de elaboración de trabajos y tareas, que además es consistente con otras actividades como se verá más adelante (Tabla 23).

**Tabla 23.*****Diferencias entre grupos en la actividad de elaborar trabajos y tareas***

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	189.837	.000
Media	16.0647	12.9329	15.1763	12.5757	14.5179		
Desv.Est	14.74859	12.38839	13.36461	11.25649	13.31171		
Dif. Grupos*	>2 y 4	<1 y 3	>2 y 4	<1 y 3			

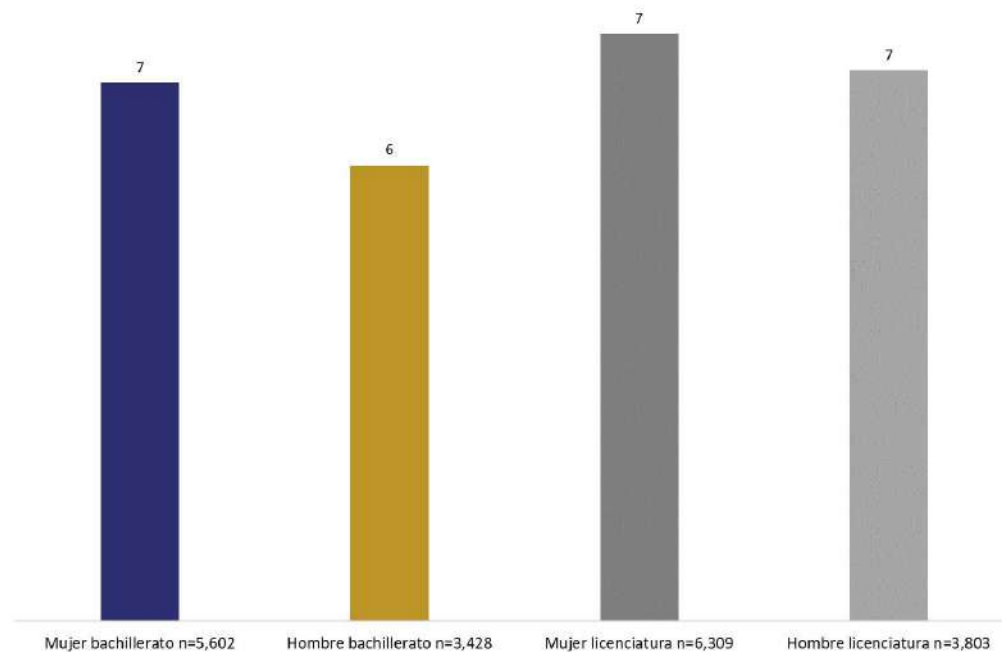
\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

En el contexto del distanciamiento social, otro aspecto que se consideró de interés para preguntar fue respecto al tiempo que el estudiantado dedicó a “Investigar por cuenta propia los contenidos de la clase”, esta pregunta es pertinente ya que el confinamiento implicó que muchas y muchos estudiantes tuvieran que compensar las complicaciones y desventajas que el paso abrupto a la educación remota pudo suponer para su aprendizaje y la interacción didáctica que usualmente ocurre en la educación presencial cara a cara.

Acerca de los resultados, se identifica que las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres de licenciatura señalaron dedicar el mismo tiempo promedio a esta actividad con 7 horas en promedio para ambos casos (Figura 31). En el caso de bachillerato, son las estudiantes mujeres quienes señalaron dedicar un mayor número de horas promedio a la semana que sus pares con 7 horas frente a las 6 horas de los estudiantes hombres del mismo nivel.

**Figura 31.**

***Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedicó durante la pandemia a investigar por cuenta propia los contenidos de las clases<sup>2</sup>***



Al igual que en la actividad de “Elaborar trabajos y tareas”, en la actividad de “Investigar por su cuenta los contenidos de las clases” se observan sesgos de género pues son las mujeres quienes señalaron dedicar un mayor número de horas a esta actividad que da como resultados diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.05$ ) (Tabla 24).

Destaca que las estudiantes mujeres de licenciatura son quienes dedican mayor tiempo a esta actividad, con relación a los estudiantes hombres de ambos niveles educativos y las estudiantes mujeres de nivel bachillerato. En cambio, los estudiantes hombres de bachillerato son los que señalaron dedicar un menor tiempo a la investigación que sus pares estudiantes hombres de licenciatura, así como de las estudiantes mujeres de ambos niveles.

<sup>2</sup> Las diferencias en el tamaño de las barras se deben a los valores redondeados.

**Tabla 24.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de investigar por cuenta propia los contenidos de las clases**

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	218.646	.000
Media	16.0647	12.9329	15.1763	12.5757	14.5179		
Desv.Est	14.74859	12.38839	13.36461	11.25649	13.31171		
Dif. Grupos*	<3 >2	<1, 3 y 4	>1,2 y 3	<3 >2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

Una de las situaciones que de manera relevante se preguntó tanto al estudiantado como al profesorado es el que tiene que ver con su percepción acerca del tiempo y el trabajo implicado en la pandemia y si a partir de esta consideran que sigue igual, ha aumentado o ha disminuido (Figura 32).

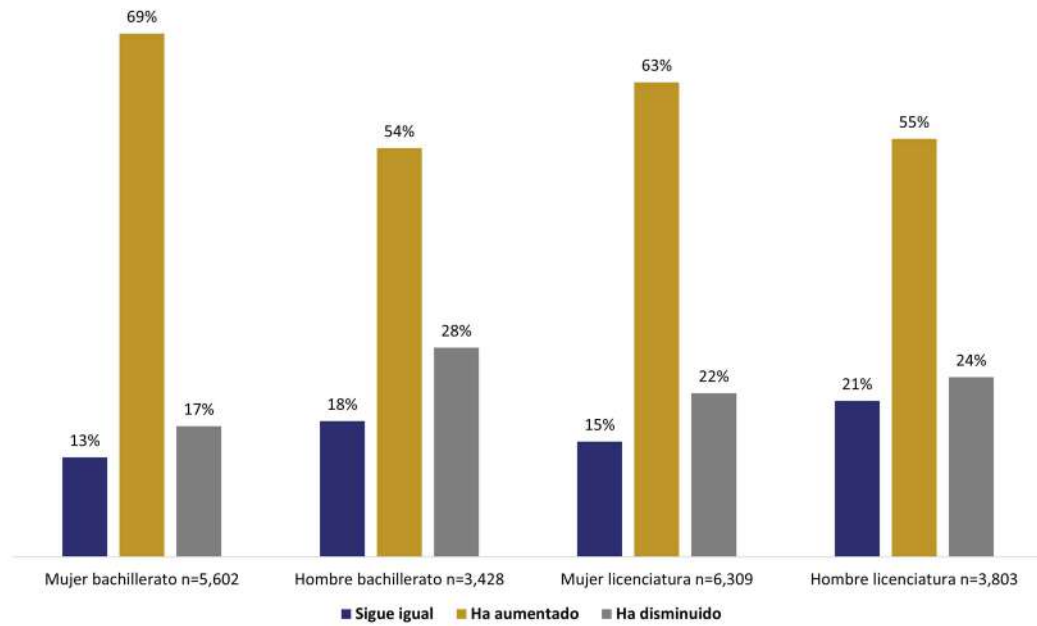
Al respecto se puede decir que **son las estudiantes mujeres de bachillerato y licenciatura quienes en mayor proporción señalaron un aumento en el tiempo y trabajo registrado por ellas a partir de la pandemia. De esta manera, 69% de las estudiantes mujeres de bachillerato señalaron un aumento y 63% de las estudiantes mujeres de licenciatura.**

En cambio, 54% de los estudiantes hombres de bachillerato y 55% de licenciatura señalaron un aumento en el tiempo. Aunque las mujeres y hombres perciben un aumento en el tiempo, hay una diferencia entre lo registrado entre estos grupos. Llama la atención que si bien no son mayoría, los estudiantes hombres fueron los que presentaron una mayor proporción al señalar que el tiempo y trabajo había disminuido con 28% de los estudiantes hombres de bachillerato y 24% de los estudiantes hombres de licenciatura.

Estos datos reflejan aspectos que delatan la existencia de sesgos y donde las estudiantes mujeres destacan por dedicar mayor tiempo a sus actividades académicas. En el caso del estudiantado hombre es necesario profundizar con mayor fuerza acerca de por qué, a diferencia de sus pares mujeres, tienden a dedicar menos tiempo a su trabajo académico. Si bien, en cuanto a tomar clases durante la pandemia el tiempo fue casi igual en función de los niveles, no deja de llamar la atención la existencia de diferencias que cabe resaltar, si se corresponden con la percepción que los propios estudiantes refieren y que se observa en la siguiente figura.

**Figura 32.**

*Percepción del tiempo y trabajo académico del estudiantado durante la pandemia*



### 5.3 Trabajo remunerado, apoyos recibidos, distribución del gasto y tiempo dedicado al trabajo de cuidados por parte de las y los estudiantes de la UNAM durante la contingencia

De la misma manera que en el caso del profesorado, en este apartado se presentan los resultados asociados a aspectos contextuales e institucionales que conforman la experiencia estudiantil durante la pandemia, así como al trabajo de cuidados que en concreto las y los estudiantes de ambos niveles refirieron haber realizado en términos del número de horas a la semana que le dedicaron.

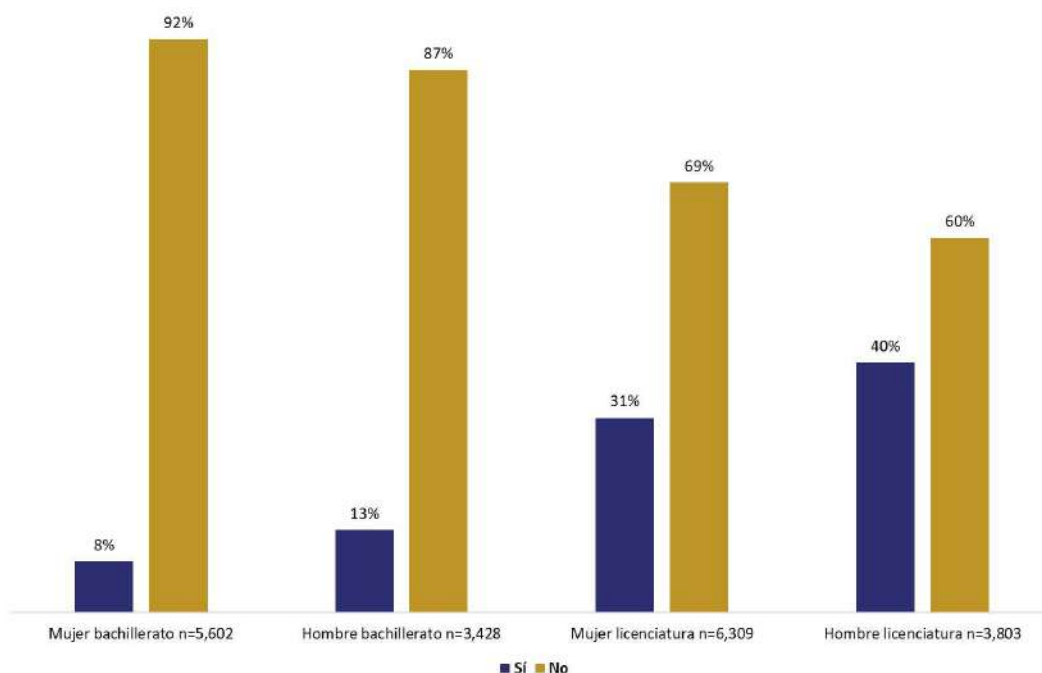
Por otro lado, y a diferencia de los datos para profesores y profesoras, para el caso del estudiantado se consideró incluir datos acerca del tiempo que destinaron a actividades recreativas o algunas otras que se enmarcan como de autocuidado.

Un primer elemento que destacar es el que refiere a la proporción de estudiantes que señaló tener un trabajo remunerado. De los resultados **es de interés observar que son los estudiantes hombres quienes en mayor proporción refirieron trabajar**. Si bien, la encuesta no profundiza en las condiciones o características de sus trabajos sí es indicativa de otros sesgos de género que contrastan con lo reportado por las estudiantes mujeres. Aunque cabe aclarar que la proporción de quienes señalaron tener un trabajo es baja en bachillerato, en licenciatura el porcentaje aumenta considerablemente.

Lo que se muestra en la **Figura 33** es que mientras en bachillerato las mujeres estudiantes son las que en menor proporción tienen un trabajo remunerado con **8%** de quienes contestaron, en el caso de los estudiantes hombres este porcentaje aumenta al **13%**. En licenciatura más del **30%** de las estudiantes mujeres señalaron tener un trabajo remunerado, esta proporción aumenta hasta **40%** en el caso del estudiantado hombre.

**Figura 33.**

*Proporción de estudiantes que señalaron tener un trabajo remunerado*



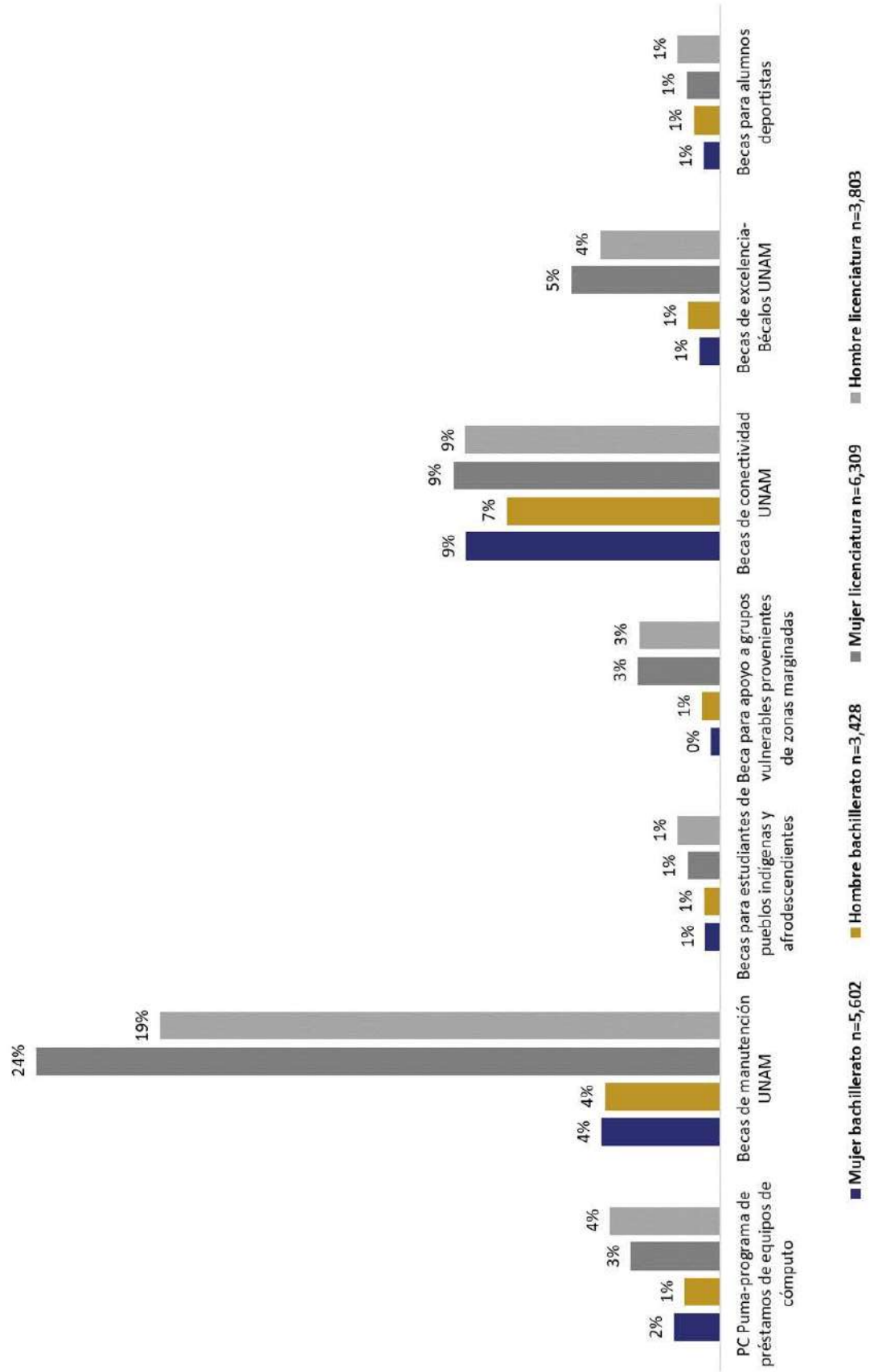
A la par de este dato es relevante conocer de qué manera los programas y apoyos que brinda la Universidad se distribuyen entre la población estudiantil y específicamente a partir de la categorización que de esta se hace en este informe. Lo primero que es importante resaltar es que el universo de beneficiarios captados por esta encuesta es muy bajo. A propósito de ello en la pregunta que explora este elemento se buscó identificar tres direcciones, a saber, si el estudiantado los conoce, si los conocen pero no son beneficiarios(as) o si los conocen y son beneficiarios(as).

Para este informe sólo se presentan los datos acerca de la proporción del estudiantado por categoría que señaló conocer y ser beneficiario(a) de algunos de los programas y apoyos dirigidos al estudiantado (Figura 34).

Destaca que, de acuerdo con quienes contestaron el cuestionario, existe una limitada penetración de los programas y apoyos entre la población estudiantil. Sin embargo, es de interés observar que **el programa de becas de manutención alcanza a casi un cuarto de la población de las estudiantes mujeres de licenciatura que contestaron la encuesta, seguido del 19% del estudiantado hombre en el mismo nivel.**

Con esto, el programa de manutención es el que tiene mayor penetración respecto del resto de los programas y apoyos por los que se preguntó. Con la información obtenida no se aprecian brechas de género amplias en la distribución de los programas y apoyos. Cabe señalar que estos resultados se basan en percepciones, por lo que el impacto real de los apoyos y programas que recibe el estudiantado de la UNAM puede diferir de lo registrado en fuentes oficiales.

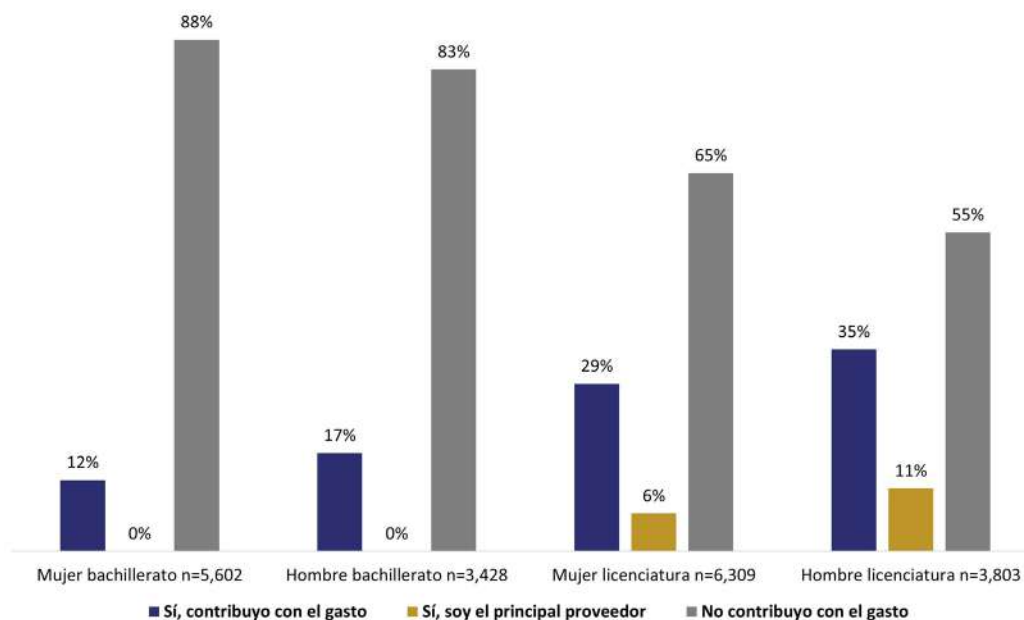
**Figura 34.** *Programas y apoyos del que el estudiantado es beneficiario(a)*





De igual manera que en el caso del profesorado se preguntó al estudiantado si aportan al gasto de su casa (Figura 35). De los resultados destaca que todo el estudiantado aporta al gasto con independencia de su género o el nivel educativo, aunque la proporción que lo hace depende de ambos factores. Se observa que, **por grupo, son los estudiantes hombres los que en mayor proporción señalaron participar del gasto de su casa. Al respecto, 35% de los estudiantes hombres de licenciatura señalaron contribuir con el gasto de sus casas, mientras 11% dijo ser el principal proveedor del gasto. Por su parte, 29% de las estudiantes mujeres mencionaron contribuir con el gasto de su casa en tanto 6% dijo ser la principal proveedora.** Para bachillerato, no obstante que estas proporciones se reducen, sí se identifica que una mayor proporción de estudiantes hombres de este nivel aportan al gasto de casa con 16% que lo refirió frente al 12% de las estudiantes mujeres.

**Figura 35.**  
*Contribución del estudiantado en el gasto de su casa*



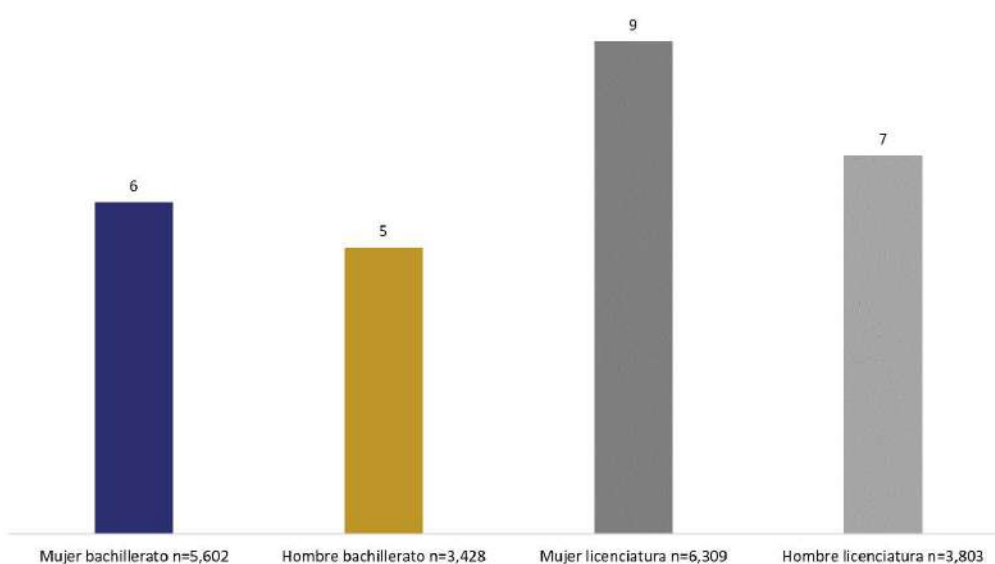
En el contexto que hasta el momento se ha descrito es importante tomar en cuenta otros aspectos como es el tiempo que el estudiantado señaló dedicar a actividades de cuidado. Es clave considerar la existencia de ciertos matices que las propias características del estudio no permiten acceder; por ejemplo, si bien el tiempo es una medida del trabajo, hay que considerar que en los términos que aquí se pregunta es una percepción y que en ese tiempo el tipo, la intensidad y la responsabilidad del trabajo puede ser muy dispar.

A pesar de ello, sí es posible identificar ciertas diferencias entre las respuestas que ofrecieron las y los estudiantes, resultados que son indicativos de la manera en las que se distribuyen las actividades de cuidado entre mujeres y hombres. De esto se aprecia que **respecto a la actividad de “Cocinar, ir al súper**

mercado, asear, lavar y/o planchar ropa” (Figura 36) son las estudiantes mujeres de bachillerato y licenciatura quienes señalaron dedicar un mayor tiempo a este trabajo que sus pares hombres. Entre estos datos resalta que son las mujeres estudiantes de licenciatura quienes destinan más tiempo, con 9 horas en promedio a la semana. Tiempo superior a las 7 horas que dedican los estudiantes hombres de licenciatura, las 6 horas que dedican las estudiantes mujeres de bachillerato y las 5 horas de los estudiantes hombres del mismo nivel. Es importante hacer notar que además del género en este caso hay diferencias a partir del nivel.

**Figura 36.**

*Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a cocinar, ir al súper mercado, asear, lavar y/o planchar ropa*



En cuanto a las diferencias entre los que reporta el estudiantado acerca de esta actividad se observan que estas son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Al respecto se identifica que son las estudiantes mujeres de licenciatura las que dedican mayor tiempo a esta actividad seguido de los estudiantes hombres del mismo nivel, en contraste el mayor número de diferencias negativas se encuentra en los estudiantes hombres de bachillerato (Tabla 25).

**Tabla 25.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de cocinar, ir al supermercado, asear y/o lavar y planchar ropa**

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	861.528	.000
Media	5.980	5.166	8.870	6.818	6.953		
Desv.Est	6.8625	6.2696	9.1797	7.3006	7.8255		
Dif. Grupos*	<3 y 4 >2	<1,3 y 4	>1,2 y 4	<3 >1 y 2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

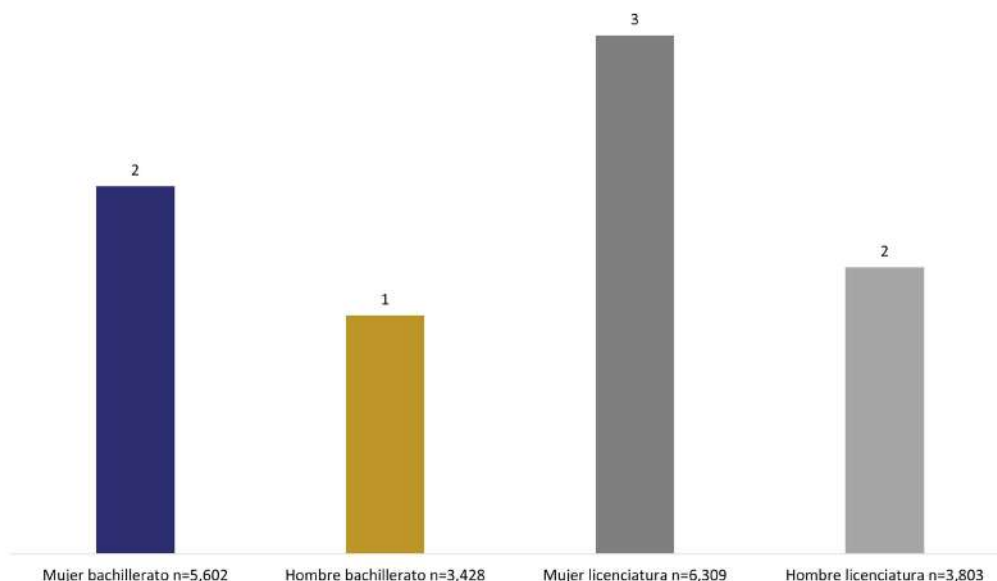
Respecto a las siguientes actividades, a pesar de que presentan promedios que son bajos, esto puede entenderse debido a que estas refieren a actividades de cuidados directos sobre personas sean niños(as) pequeños o adultos(as) mayores. A pesar de ello, sí es posible identificar ciertas tendencias en lo que refieren tanto el estudiantado de mujeres como hombres.

Acerca de la actividad de “Cuidar a niños(as) pequeños” (Figura 37) se identifica que por nivel, las estudiantes mujeres tienden a dedicar más tiempo que sus pares hombres. Mientras las estudiantes mujeres de bachillerato señalaron dedicar en promedio dos horas a esta actividad, los estudiantes hombres del mismo nivel dedican sólo una hora en promedio.

Por otro lado, en el caso del estudiantado de licenciatura las estudiantes mujeres señalan dedicar tres horas en promedio a la semana a esta actividad en cambio los estudiantes hombres apuntaron dos horas promedio a la semana.

**Figura 37.**

**Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a cuidar a niños(as) pequeños**



Al analizar las diferencias estadísticas en los promedios de horas semanales que el estudiantado dedica a esta actividad (Tabla 26) destaca que estas son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Esto quiere decir que **son las estudiantes mujeres tanto de bachillerato como de licenciatura las que dedican mayor tiempo a “Cuidar a niños(as) pequeños”** y de estas quien presentan un mayor número de diferencias positivas son las estudiantes mujeres de licenciatura.

**Tabla 26.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de cuidar a niños(as) pequeños**

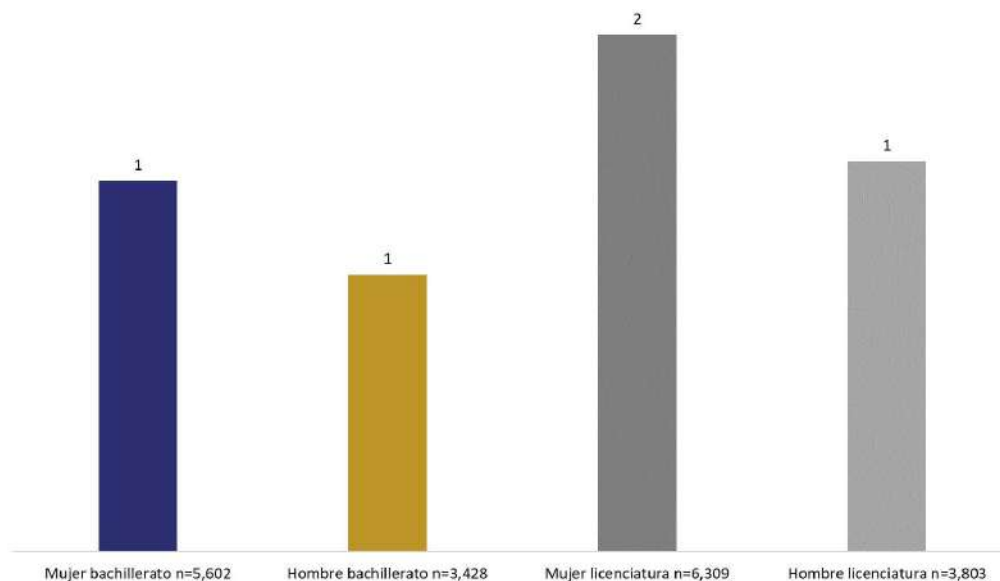
Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	111.722	.000
Media	2.260	1.465	3.187	1.762	2.324		
Desv.Est	7.5028	5.6071	9.8502	6.7046	7.9654		
Dif. Grupos*	<3 y 4 >2	<1,3 y 4	>1,2 y 4	<3 >1 y 2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

A partir de esta pregunta también se exploró el tiempo que el estudiantado dedica a “Apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares” (Figura 38). Aunque son pocas las horas que se destinan a esta actividad, sí es de hacer notar que son las estudiantes mujeres de licenciatura quienes promedian un mayor número de horas a la semana con dos horas por una hora que registraron el resto de quienes contestaron la encuesta.

**Figura 38.**

*Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares<sup>3</sup>*



Para esta actividad también se identifican diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre lo que contestaron las y los estudiantes (Tabla 27). Estos datos son consistentes con los presentados sobre cuidar a niñas y/o niños pequeños, pues son las estudiantes mujeres las que reportaron un mayor número de diferencias, en el caso de las estudiantes mujeres de bachillerato y los estudiantes hombres de licenciatura no se registraron diferencias significativas. Esto quiere decir que sus respuestas fueron muy similares. En tanto, los estudiantes hombres de bachillerato fueron quienes estadísticamente dedican menos tiempo a esta actividad.

<sup>3</sup> Las diferencias en el tamaño de las barras se deben a los valores redondeados.

**Tabla 27.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares**

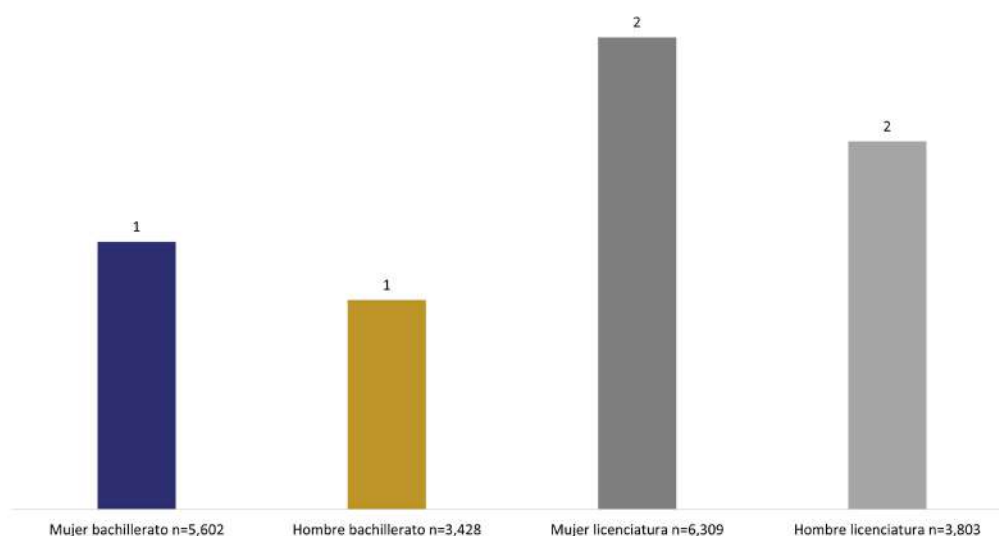
Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	58.502	.000
Media	1.360	1.015	1.895	1.432	1.489		
Desv.Est	3.5289	3.1482	5.0180	4.6315	4.2518		
Dif. Grupos*	<3 >2	<1,3 y 4	>1,2 y 4	<3 >2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

En el caso de la actividad de “Cuidar a adultos(as) mayores” (Figura 39) no se aprecian por nivel diferencias entre lo que refieren las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres. Sin embargo, sí se observa que en promedio el estudiantado del nivel de licenciatura dedica más tiempo a esta actividad que el estudiantado del bachillerato, mientras los primeros reportan dos horas promedio a la semana, los segundos sólo señalaron una hora a la semana.

**Figura 39.**

**Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a cuidar a adultos(as) mayores<sup>4</sup>**



<sup>4</sup> Las diferencias en el tamaño de las barras se deben a los valores redondeados.

A pesar de que en los datos descriptivos se aprecian similitudes entre quienes respondieron, el análisis de las diferencias arroja que sí existen y que estas son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) y que de estas son las estudiantes mujeres de licenciatura las que dedican mayor tiempo a esta actividad que el resto del estudiantado. Por su parte, los estudiantes hombres de licenciatura también presentan diferencias significativas con el estudiantado de bachillerato (Tabla 28).

**Tabla 28.**

***Diferencias entre grupos en la actividad de cuidar a adultos(as) mayores***

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	173.412	.000
Media	1.299	1.016	2.293	1.786	1.673		
Desv.Est	5.3036	4.4063	7.1092	6.0658	5.9932		
Dif. Grupos*	<3 y 4	<3 y 4	>1,2 y 4	<3 >1 y 2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

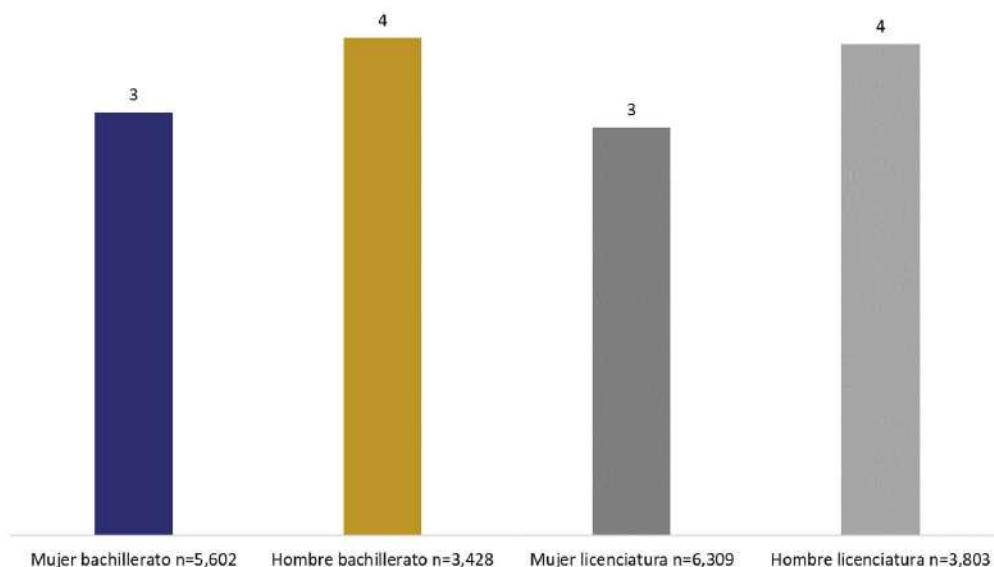
Para el caso específico de las y los estudiantes se decidió, además de explorar el tiempo dedicado a actividades académicas y de trabajo de cuidados y doméstico, rescatar algunos aspectos que se pueden asociar con el autocuidado y el tiempo destinado a actividades recreativas.

A pesar de que existe poca claridad en la forma en cómo definir el autocuidado y sobre todo distinguirlo de prácticas que, aunque son placenteras o del agrado de las personas y que hacen para sí, no siempre implican la salud física o emocional de las personas, sino al contrario. Para este trabajo se analizan los resultados que el estudiantado dio a tres actividades, dos de ellas de carácter específico y una general acerca del tiempo que invierten para su realización.

La primera actividad que se exploró fue la que corresponde al tiempo promedio en horas que a la semana las y los estudiantes dedican a “Hacer ejercicio” (Figura 40). En los resultados destaca que son los estudiantes hombres de bachillerato y licenciatura quienes destinan mayor tiempo a esta actividad con un promedio de cuatro horas semanales, en tanto las estudiantes mujeres de ambos niveles se ubicaron en un promedio de tres horas a la semana cada una.

**Figura 40.**

*Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a hacer ejercicio*



El análisis de medias que se aplicó para esta actividad refleja que **hay diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre el tiempo que las estudiantes mujeres de bachillerato y licenciatura dedican a hacer ejercicio que sus pares hombres siendo estos últimos quienes dedican más tiempo.** Mientras que no se aprecian diferencias estadísticas entre las mujeres de cada nivel (Tabla 29).

**Tabla 29.**

*Diferencias entre grupos en la actividad de hacer ejercicio*

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	106.008	.000
Media	3.120	3.672	3.010	3.624	3.283		
Desv.Est	4.0768	4.2373	3.8766	4.2674	4.0902		
Dif. Grupos*	<1 y 2	>1 y 3	<2 y 4	>1 y 3			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

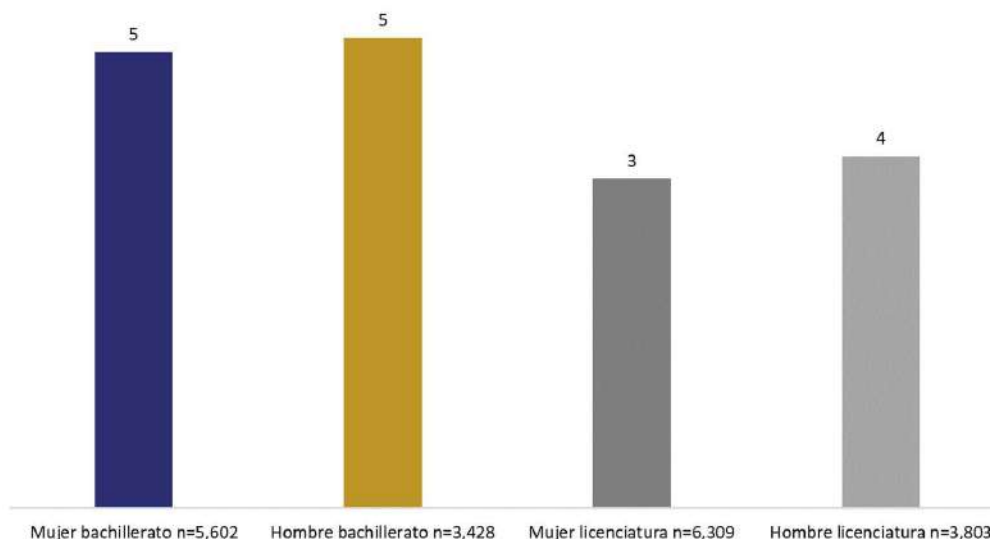
También se le preguntó al estudiantado que señalara el tiempo en promedio que dedicó a “Platicar con amigos(as)” (Figura 41). De esto se identifica que las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres de bachillerato dedican tiempo similares y mayores a sus pares de licenciatura con cinco horas a la semana en



promedio. Sin embargo, las mujeres estudiantes de licenciatura son las que en promedio dedican menos tiempo del resto con tres horas a la semana.

**Figura 41.**

**Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a platicar con amigos(as)**



Al analizar las diferencias respecto a esta actividad se confirma lo visto en el análisis descriptivo ( $p < 0.05$ ), **a diferencia del estudiantado de licenciatura las y los estudiantes de bachillerato destinan más tiempo a platicar con sus amigos(as)** (Tabla 30). Cabe resaltar que no se identificaron diferencias significativas entre el tiempo que señalaron dedicar las estudiantes mujeres de licenciaturas con los estudiantes hombres del mismo nivel, si bien como se observa en el análisis descriptivo sí se aprecia una diferencia a favor de los estudiantes hombres.

**Tabla 30.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de platicar con amigos(as)**

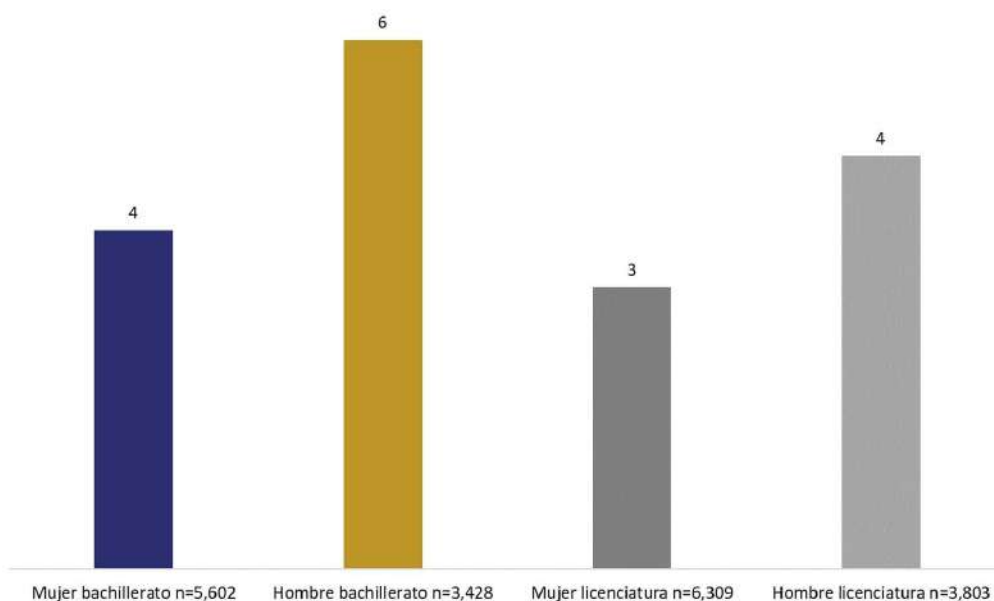
Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	171.865	.000
Media	4.811	4.968	3.479	3.711	4.181		
Desv.Est	7.6927	7.3492	5.1299	5.1813	6.4362		
Dif. Grupos*	>3 y 4	>3 y 4	<1 y 2	<1 y 2			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

De manera general se preguntó a las y los estudiantes que señalan el tiempo que dedicaron a realizar “Actividades recreativas” (Figura 42). Resalta que son los estudiantes hombres de bachillerato quienes señalaron dedicar un mayor tiempo a realizar “Actividades recreativas” con seis horas a la semana, seguido de los estudiantes hombres de licenciatura y las estudiantes mujeres de bachillerato con cuatro horas cada uno. En contraste son las estudiantes mujeres de bachillerato quienes apuntaron dedicar menos tiempo a la recreación con tres horas promedio a la semana.

**Figura 42.**

**Promedio de horas a la semana que el estudiantado le dedica a actividades recreativas<sup>5</sup>**



El análisis de las diferencias apunta a que estas son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre lo que reportan los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres de ambos niveles. **Los estudiantes hombres de bachillerato son quienes presentan un mayor número de diferencias positivas respecto del resto, mientras que las diferencias entre las estudiantes mujeres son negativas en comparación con el estudiantado pues son ellas quienes dedicaron menos tiempo a tener actividades recreativas.** En tanto, los estudiantes hombres de licenciatura aunque tienen diferencias negativas con sus pares hombres de bachillerato, se aprecian diferencias significativas no sólo con las estudiantes mujeres de su nivel sino con las estudiantes mujeres de bachillerato (Tabla 31).

<sup>5</sup> Las diferencias en el tamaño de las barras se deben a los valores redondeados.

**Tabla 31.**

**Diferencias entre grupos en la actividad de actividades recreativas**

Estadísticos	1. Mujer bachillerato	2. Hombre bachillerato	3. Mujer licenciatura	4. Hombre licenciatura	Total	Prueba Kruskal-Wallis	
						Coef. Chi	Signif.
n	5602	3428	6309	3803	19142	541.854	.000
Media	3.553	5.554	2.954	4.335	3.869		
Desv.Est	5.6720	7.9308	4.7946	5.9108	6.0039		
Dif. Grupos*	<2 y 4 >3	>1,3 y 4	<1,2 y 4	<2 >1 y 3			

\*Diferencias calculadas con la prueba no paramétrica Games-Howell al asumirse diferencias entre las varianzas.

Respecto a los datos que sugieren una mayor participación de las estudiantes mujeres y en especial de las estudiantes mujeres de licenciatura. Es relevante analizar estos resultados bajo el foco del género y de cómo las mujeres inician un proceso continuo y cada vez más pronunciado de trabajo de cuidados en el que sus responsabilidades se incrementan a medida que cumplen años.

De igual manera surgen preguntas acerca de las diferencias que las mujeres y en especial los hombres tienen respecto a la forma en cómo asumen las responsabilidades escolares. Aunque es de destacar que sean los estudiantes hombres quienes proporcionalmente señalaron el tener un trabajo adicional.

También es importante reflexionar acerca de las condiciones en las que las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres equilibran sus actividades académicas con su trabajo remunerado y no remunerado. Así como de qué manera la existencia de los diferentes programas y apoyos que ofrece la Universidad pueden fomentar un mejor equilibrio de los distintos tipos de actividades y responsabilidades que estructuran el día a día del estudiantado dentro y fuera de la escuela.

Ante esto, resulta relevante conocer su percepción en cuanto a la forma en cómo se distribuyó su tiempo. Que es útil para comprender de qué manera las y los estudiantes asumen y experimentaron el trabajo a distancia, además de los efectos que esto puede tener en el retorno a la presencialidad cara a cara.

Acerca de los resultados, estos están en línea con lo reportado por los propios estudiantes **cuando se les preguntó acerca de la percepción que tuvieron en la carga de trabajo académico y en el que la mayoría opina que este aumentó se corresponde con la percepción de que el trabajo y responsabilidades en casa también lo hicieron** (Figura 43). Es interesante ver de qué manera se presentan estas diferencias en la percepción del estudiantado. Al respecto, las

estudiantes mujeres de licenciatura fueron quienes señalaron en mayor proporción haber experimentado este aumento con 65% de quienes contestaron. Esta percepción parece que se corresponde con lo reportado por las propias estudiantes respecto de los tiempos que dedican al trabajo de cuidados.

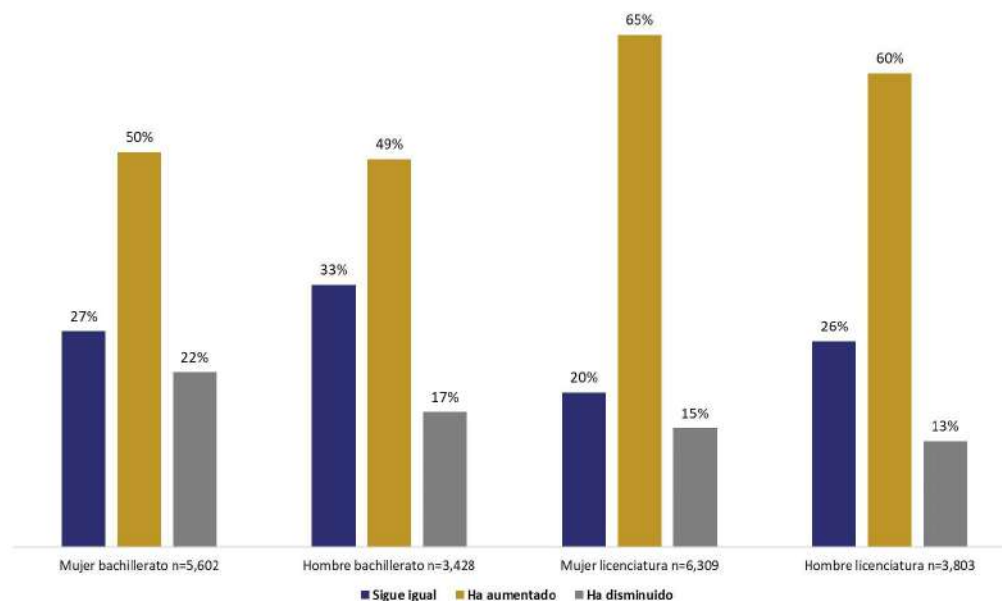
Sin embargo, llama la atención que 60% de los estudiantes hombres de licenciatura sean los que, después de sus pares mujeres, registraron una mayor proporción que opinó que sus responsabilidades aumentaron con 60% y que parece que no se corresponde necesariamente con los tiempos que ellos mismo indicaron. Aunque se entiende que la respuesta a esta pregunta parte de su experiencia previa, como se puede ver no son los estudiantes hombres de licenciatura quienes dedican mayor tiempo a realizar trabajo de cuidados y doméstico.

En lo que respecta al estudiantado de bachillerato se observan diferencias entre la percepción de quienes contestaron que contrasta con el tiempo promedio que reportaron respecto a su trabajo de cuidados y doméstico. De esto destaca que tanto las estudiantes mujeres como los estudiantes hombres reportan proporciones muy similares que señalaron haber tenido un aumento en sus responsabilidades en ambos casos con 50% de quienes contestaron. Esto a pesar de que, como puede verse en los análisis de las diferencias, **las estudiantes mujeres incluyendo las de bachillerato son quienes en promedio dedican más tiempo a atender responsabilidades de su casa.**

En el caso de los estudiantes hombres de bachillerato se identifica que es el grupo que proporcionalmente señaló que la carga de trabajo seguía igual que previo a la pandemia con 33% que así lo indicaron. En comparación las estudiantes mujeres de licenciatura fueron las que presentaron una menor proporción de quienes dijeron que el trabajo y responsabilidades de cuidados y doméstico seguían igual con 20%. Estos datos son relevantes pues pueden ayudar a construir algunas hipótesis respecto a lo que la pandemia y el confinamiento implicó para las mujeres y los hombres en términos de las cargas o jornadas que asumieron ambos géneros respecto a los cuidados.

**Figura 43.**

*Percepción del tiempo y trabajo de cuidados y doméstico del estudiantado durante la pandemia*



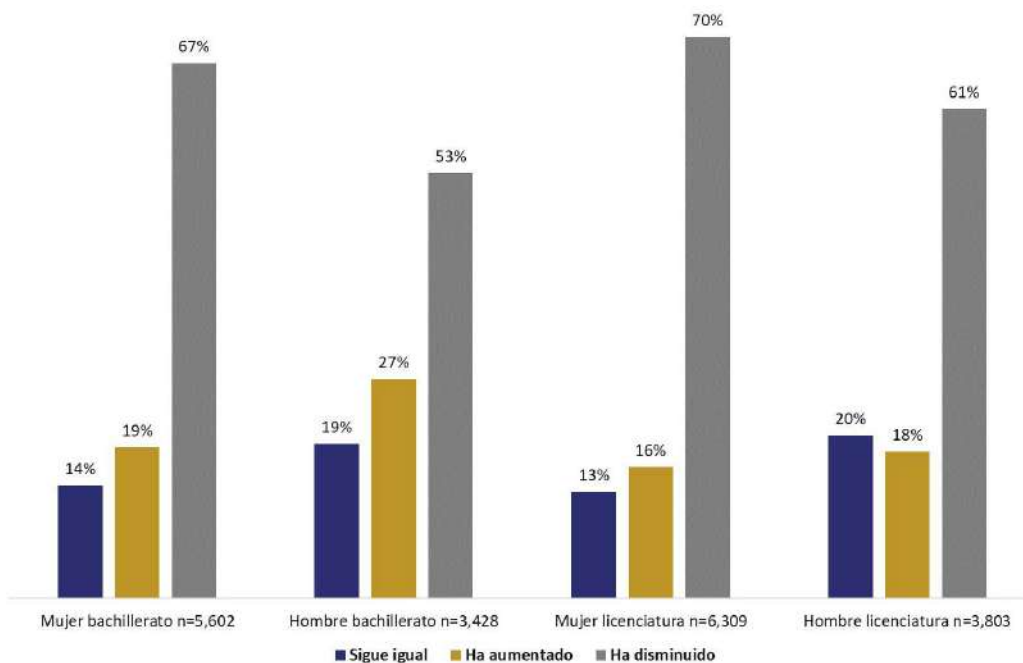
De igual manera se preguntó a las y los estudiantes que indicaran si a partir de la pandemia el tiempo que le dedicaban a sus actividades recreativas como hacer ejercicio, platicar con amigos, etcétera, seguía igual, había aumentado o había disminuido (Figura 44).

De acuerdo con los resultados **la mayoría de quienes contestaron en cada grupo señalan que hubo una disminución de este tiempo, esta proporción es más alta en el caso de las mujeres. Así 70% de las estudiantes mujeres de licenciatura fueron las que alcanzaron el mayor porcentaje seguido de las estudiantes mujeres de bachillerato con 67%**. En tanto, 61% de los estudiantes hombres de licenciatura apuntaron una reducción en el tiempo por 53% de los estudiantes hombres de bachillerato.

Como se puede ver estos datos son congruentes con lo registrado al momento de que indicaron el tiempo promedio que le dedicaron a actividades de autocuidados o recreativas. Destaca que, aunque no es mayoría, 27% de los estudiantes hombres de bachillerato señalaron tener un aumento en su tiempo dedicado a actividades recreativas. Con lo que nuevamente surgen las preguntas e hipótesis que están atravesadas por el género en torno a la manera en cómo se distribuye el tiempo de cuidados y trabajo doméstico entre mujeres y hombres y de qué manera las expectativas sociales influyen en ello, entre otras variables.

Figura 44.

*Percepción del tiempo dedicado a actividades recreativas del estudiantado durante la pandemia*



## 5.4 Comparación del trabajo de estudio y el trabajo de cuidados de las estudiantes y los estudiantes

La forma como se configura la experiencia y el trabajo del estudiantado respecto a sus responsabilidades escolares como familiares depende de las variables que aquí se han explorado. Además, existen otros elementos que pueden incidir de igual manera en la particularidad de cada estudiante, estos elementos o variables latentes pueden ser, entre otras, aquellas asociadas a la clase social, la pertenencia a un grupo social vulnerable, la orientación e identidad sexual, la conformación y dinámicas familiares, el lugar de residencia, así como elementos contextuales que tienen que ver con traslados, entorno sociocultural y de seguridad pública, entre otras variables que permitan correlaciones fuertes.

A pesar de estas limitaciones, con los resultados obtenidos se destaca la relación identificada entre la variable edad con las variables que abarcan el trabajo docente y de cuidados. Al respecto en la [Tabla 32](#) se aprecia que, aún y cuando lo que se identifica son correlaciones débiles, sí son significativas ( $p < 0.05$ ) con una relación que indica que **a mayor edad, aumenta el tiempo que se dedica a las responsabilidades domésticas y trabajo de cuidados del estudiantado, mientras que hay un decremento en el tiempo que se destina a las actividades recreativas y de autocuidado.**

Esta situación es particularmente observable en el caso de las estudiantes mujeres con lo que se sugiere que en la educación superior también se presenta este fenómeno, en el que las mujeres a medida que cumplen más edad asumen mayores responsabilidades en el trabajo de cuidados respecto a los hombres.

El análisis de correlaciones también incluyó el contrastar los comportamientos entre las variables que exploran el trabajo de estudio y el trabajo de cuidados y doméstico, así como el tiempo dedicado a las actividades recreativas y al autocuidado (Tabla 33). **Entre los resultados destaca que a mayor tiempo que el estudiantado le destina a cada una de las actividades que componen los distintos grupos de actividades en los que se agruparon, el tiempo en el resto de las actividades aumenta.**

Algunos ejemplos que sobresalen o bien son indicativos de la forma en cómo se articula el género con el trabajo académico, de estudios, de cuidados y de autocuidado son los siguientes: en el caso de las estudiantes mujeres de bachillerato se observa una correlación positiva entre la actividad “Tomar clases en línea” con la actividad de “Elaborar trabajo y tareas” ( $\rho=0.630$ ). Por otro lado, en la actividad de tiempo que se dedica a “Cocinar, ir al supermercado, asear y/o lavar y planchar ropa” se identifica una correlación más fuerte con la actividad de “Cuidar a niños(as) pequeños” entre las estudiantes mujeres que lo que se nota en los grupos de estudiantes hombres. En tanto, la correlación que se establece entre el tiempo que los estudiantes hombres de ambos niveles dedican a “Platicar con amigos(as)” y tener tiempo para realizar “Actividades recreativas” es más fuerte que el que se identifica en las estudiantes mujeres.

De esta manera, lo que se infiere es que sí existen ciertos sesgos y brechas de género entre el tiempo que las estudiantes mujeres dedican a sus actividades escolares y de casa, frente al que destinan los estudiantes hombres. A pesar de ello, lo analizado a partir del análisis de correlación no sugiere que estos sesgos sean tan grandes, aunque de esto es necesario considerar la necesidad por un análisis más fino que permita una caracterización más matizada de quienes respondieron y con ello obtener datos más robustos.

Sin embargo, como se observa en el resto de los datos que aquí se presentan sí hay diferencias significativas que es necesario estudiar más a fondo con el fin de encontrar la manera en cómo se configuran y articulan en la experiencia personal los sesgos de género que aquí se alcanzan a reconocer.

**Tabla 32.** *Correlación entre edad y tiempo dedicado al trabajo de estudios, de cuidados y doméstico y tiempo de actividades recreativas y de autocuidado*

Estadísticos	Tiempo de estudio					Trabajo de cuidados y tiempo para realizar actividades recreativas y de autocuidado				
	Tomar clases en línea	Elaborar trabajos y tareas	Investigar por tu cuenta los contenidos de las clases	Cocinar, ir al supermercado, asear y/o lavar y planchar ropas	Cuidar a niños pequeños	Apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares	Cuidar a adultos mayores	Hacer ejercicio	Platicar con amigos(as)	Actividades recreativas
Estudiantes mujeres	-0.071	-0.025	0.063	0.253	0.069	-0.021	0.114	-0.054	-0.125	-0.079
Sig. (bilateral)	.000	.007	.000	.000	.000	0.022	.000	.000	.000	.000
Estudiantes hombres	-0.082	-.004	0.145	0.193	0.097	-0.039	0.106	-0.027	-0.106	-0.078
Sig. (bilateral)	.000	.709	.000	.000	.000	.001	.000	.023	.000	.000

Coefficiente de Spearman



**Tabla 33.** *Correlaciones del trabajo de estudio, de cuidados y doméstico, el tiempo para actividades recreativas y de autocuidado por grupo condición de género del estudiantado*

Actividades	Tomar clases en línea	Elaborar trabajos y tareas	Investigar por tu cuenta los contenidos de las clases	Cocinar, ir al supermercado, asear y/o lavar y planchar ropa	Cuidar a niños(as) pequeños	Apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares	Cuidar a adultos mayores	Hacer ejercicio	Platicar con amigos(as)	Actividades recreativas	Grupos
Tomar clases en línea	1.000	0.630	0.540	0.356	**	0.034	**	0.232	0.253	0.184	Mujer bachillerato n=5,602
	1.000	0.610	0.452	0.294	0.039	0.040	**	0.240	0.241	0.187	Hombre bachillerato n=3,428
	1.000	0.547	0.390	0.149	-0.080	-0.073	**	0.174	0.257	0.118	Mujer licenciatura n=6,309
	1.000	0.513	0.326	0.171	-0.067	-0.058	**	0.172	0.201	0.136	Hombre licenciatura n=3,803
Elaborar trabajos y tareas	0.630	1.000	0.715	0.350	**	**	**	0.203	0.274	0.177	Mujer bachillerato n=5,603
	0.610	1.000	0.448	0.284	0.045	0.050	**	0.186	0.235	0.206	Hombre bachillerato n=3,429
	0.547	1.000	0.655	0.312	**	-0.037	**	0.133	0.228	0.138	Mujer licenciatura n=6,310
	0.513	1.000	0.653	0.272	**	**	**	0.144	0.172	0.131	Hombre licenciatura n=3,804
Investigar por tu cuenta los contenidos de las clases	0.540	0.715	1.000	0.349	**	0.042	0.044	0.241	0.237	0.162	Mujer bachillerato n=5,604
	0.452	0.648	1.000	0.289	0.066	0.086	**	0.244	0.200	0.178	Hombre bachillerato n=3,430
	0.390	0.655	1.000	0.294	0.042	**	0.045	0.152	0.183	0.115	Mujer licenciatura n=6,311
	0.326	0.653	1.000	0.264	**	**	**	0.162	0.146	0.114	Hombre licenciatura n=3,805
Cocinar, ir al supermercado, asear y/o lavar y planchar ropa	0.356	0.350	0.349	1.000	0.138	0.147	0.085	0.289	0.303	0.214	Mujer bachillerato n=3,431
	0.294	0.284	0.289	1.000	0.113	0.129	0.083	0.282	0.255	0.224	Hombre bachillerato n=3,431
	0.149	0.312	0.294	1.000	0.143	0.108	0.078	0.181	0.187	0.163	Mujer licenciatura n=6,312
	0.171	0.272	0.264	1.000	0.083	0.066	0.058	0.236	0.208	0.208	Hombre licenciatura n=3,806
Cuidar a niños(as) pequeños	0.021	**	**	0.138	1.000	0.530	0.109	**	**	-0.029	Mujer bachillerato n=5,606
	0.039	0.045	0.066	0.113	1.000	0.502	0.109	0.017	**	-0.017	Hombre bachillerato n=3,432
	-0.080	-0.007	0.042	0.143	1.000	0.591	0.070	-0.093	-0.091	-0.103	Mujer licenciatura n=6,314
	-0.067	-0.019	0.028	0.083	1.000	0.549	0.099	**	-0.079	-0.089	Hombre licenciatura n=3,808
Apoyar a niños(as) pequeños con los que vivo en la realización de sus tareas escolares	0.034	0.016	0.062	0.147	0.530	1.000	0.062	**	**	-0.029	Mujer bachillerato n=5,607
	0.040	0.050	0.086	0.129	0.502	1.000	0.116	**	**	-0.033	Hombre bachillerato n=3,433
	-0.073	-0.037	**	0.106	0.591	1.000	0.074	-0.092	-0.080	-0.102	Mujer licenciatura n=6,313
	-0.058	-0.026	-0.006	0.066	0.549	1.000	0.100	**	-0.056	-0.052	Hombre licenciatura n=3,807

Cuidar a adultos mayores	**	**	0.044	0.085	0.109	0.062	1.000	**	**	-0.033	Mujer bachillerato n=5,608
	**	**	**	0.063	0.109	0.116	1.000	**	**	-0.019	Hombre bachillerato n=3,434
	-0.021	**	0.045	0.078	0.070	0.074	1.000	**	**	-0.029	Mujer licenciatura n=6,315
	**	**	**	0.058	0.099	0.100	1.000	**	**	-0.070	Hombre licenciatura n=3,809
Hacer ejercicio	0.232	0.203	0.241	0.289	**	**	**	1.000	0.327	0.322	Mujer bachillerato n=5,609
	0.240	0.186	0.244	0.292	**	**	**	1.000	0.332	0.292	Hombre bachillerato n=3,434
	0.174	0.133	0.152	0.181	-0.093	-0.092	**	1.000	0.304	0.296	Mujer licenciatura n=6,316
	0.172	0.144	0.162	0.236	**	**	**	1.000	0.331	0.284	Hombre licenciatura n=3,810
Platicar con amigos(as)	0.253	0.274	0.237	0.303	**	**	**	0.327	1.000	0.390	Mujer bachillerato n=5,610
	0.241	0.235	0.200	0.255	**	**	**	0.332	1.000	0.413	Hombre bachillerato n=3,436
	0.237	0.228	0.183	0.187	-0.091	-0.080	**	0.304	1.000	0.394	Mujer licenciatura n=6,317
	0.201	0.172	0.146	0.208	-0.079	-0.056	-0.032	0.331	1.000	0.446	Hombre licenciatura n=3,811
Actividades recreativas	0.184	0.177	0.162	0.214	-0.029	-0.029	-0.033	0.322	0.390	1.000	Mujer bachillerato n=5,611
	0.187	0.206	0.178	0.224	**	**	**	0.292	0.413	1.000	Hombre bachillerato n=3,437
	0.118	0.138	0.115	0.163	-0.103	-0.102	-0.029	0.296	0.394	1.000	Mujer licenciatura n=6,318
	0.136	0.131	0.114	0.208	-0.089	-0.052	-0.070	0.284	0.446	1.000	Hombre licenciatura n=3,812

Nota: En este cuadro solo se presentan los coeficientes de correlación cuyo valor de significancia es significativa (p < 0.05).

## 6. Consideraciones y recomendaciones

Al igual que en los informes previos, en este se presentan una serie de recomendaciones cuya traslación a las realidades de las entidades y dependencias de la UNAM pueden retomarse en varios niveles sea como políticas, estrategias, acciones, actividades o incluso una invitación a reflexionar acerca del actuar que hasta el momento se ha adoptado en lo personal, lo colectivo y lo institucional.

En ese sentido, los esfuerzos de la UNAM por incorporar una perspectiva de género que sea amplia y transversal son patentes y apelan a la iniciativa de cada entidad y dependencia en sus campos de acción. De tal suerte que la elaboración de este informe se realizó colocando desde el diseño del estudio al tema del género como una responsabilidad ineludible que en este informe particulariza en un aspecto de suma importancia que son los cuidados.

Al respecto, los resultados y recomendaciones que aquí se plantean se articulan con la estrategia 1.4 “Promover la corresponsabilidad de los cuidados entre hombres y mujeres”, del objetivo general 1 “Promover la igualdad entre mujeres, hombres y diversidades sexo-genéricas en la Universidad”, del Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM que señala:

Promover el análisis, discusión y reflexión de los aportes de investigaciones que muestren las diferencias en el uso del tiempo entre hombres y mujeres y las desiguales oportunidades entre unos y otras para el desarrollo de trayectorias profesionales y de estudio...(UNAM, 2018, p.21).

Sin embargo, y como el mismo documento de políticas lo establece, es importante que este conocimiento y evidencia sea de utilidad para promover transformaciones en la Universidad y con ello en la sociedad, en la medida que la UNAM históricamente es la vanguardia del país.

Acerca de las recomendaciones, su propósito es dar elementos que sirvan para la toma de decisiones en la Universidad, de ahí su carácter general y la necesidad de que quienes las retomen, las contextualicen a las características de las comunidades universitarias.

No obstante, es clave que ya sea que se retomen estas recomendaciones parcial o completamente o sólo se consideren los resultados del informe, se insista en la urgencia por producir información y estrategias diferenciadas que pongan en el centro el conocimiento la manera en cómo el género atraviesa y genera desigualdades en la comunidad universitaria, no sólo respecto a los cuidados sino también en torno a otros aspectos en los que se recrea el orden de género y que es necesario atender para el logro de los objetivos y la misión de la Universidad.

### **Recomendación 1. Desarrollar investigación contextualizada a las entidades académicas que se base en una perspectiva de género.**

Como uno de sus mandatos, las entidades académicas deben incorporar de manera transversal la perspectiva de género, lo cual no es del todo sencillo. Históricamente se ha reparado poco en entender las diferencias que existen en la forma en cómo las personas experimentan y son atravesadas por las determinaciones y políticas institucionales, y que estas diferencias dependen de las características culturales, identitarias, de clase y de género de las personas.

Usualmente las acciones de atención hacia la población se piensan bajo un estereotipo de persona sin incorporar un enfoque de género ni de diversidad, aunque esto ha ido cambiando no es un proceso automático. La importancia de promover una investigación con perspectiva de género que sea contextualizada a cada entidad y comunidad radica en la posibilidad de conocer de mejor manera de qué forma los procesos que usualmente llevan a cabo cada entidad tienen impactos diferenciados en sus poblaciones.

Al respecto, se hace pertinente que las entidades conozcan de qué manera ciertas decisiones como, por ejemplo, un cambio del plan de estudios, una modificación en las cargas horarias o la incorporación de ciertas tecnologías, se reflejan en las experiencias, desempeño o bienestar de la diversidad de personas que forman parte de la comunidad universitaria. Esto quiere decir que la perspectiva de género no es un enfoque que restringe, sino que está abierto a entender diferentes fenómenos o procesos que están permeados y moldeados desde el género.

De esta manera, promover una investigación que responda al contexto es una herramienta poderosa para conocer y entender la diversidad que se recrea de manera constante en cada espacio escolar y que determina la experiencia, desempeño y satisfacción de las personas en su paso por la UNAM.

### **Recomendación 2. Diseñar e implementar políticas universitarias basadas en modelos de cuidados.**

La preocupación por construir relaciones más justas y equilibradas implica asumir y tomar decisiones que incidan directamente en la forma en cómo se desarrolla la vida en la Universidad. Un hallazgo de este informe es que el trabajo de cuidados no remunerado, así como el que el profesorado realiza dentro de su función de docencia, continúa siendo un trabajo *generizado* del que las mujeres llevan la mayor carga.

Para transformar esta situación es necesario diseñar políticas de cuidado que permitan un mejor equilibrio entre las actividades y tareas que dentro y fuera de la Universidad realizan las mujeres y hombres. Dado que no es fácil el inicio y asumir una orientación determinada se recomienda retomar propuestas que actualmente existen.

El modelo de las 3 “R” es un camino que la UNAM puede explorar, dado que coloca en el centro a las políticas del cuidado a través de tres principios que se pueden enriquecer y que conlleva acciones que refieren a:

- 1) Reconocer el trabajo de cuidado que quiere decir concientizarse acerca de su imprescindibilidad.
- 2) Redistribuir el trabajo de cuidado que implica desmontar y abandonar las creencias acerca de que el cuidado es exclusivo de un género o que es algo restringido a una etapa de la vida o que concierne solamente a la vida privada, y en cambio, implica promover cambios para que todas las personas e instituciones participen en el cuidado.
- 3) Reducir la carga de cuidados, que significa dejar de concentrar la responsabilidad del trabajo de cuidados en las mujeres o las poblaciones que tradicionalmente lo asumen, para lo cual es necesario que la Universidad participe de la construcción del sistema público de cuidados que garantice que aquellas personas que necesiten cuidados los reciban como un derecho garantizado por el Estado y sus instituciones.

### **Recomendación 3. Reconocer el trabajo de cuidados implicado en la docencia desde la ética del cuidado en educación.**

El trabajo de cuidados en muchas ocasiones es visto como una labor de menor valor que incluso desprestigia a quien lo realiza, estas ideas que se basan en una serie de prejuicios de género requieren ser desmontadas, y en cambio, reconocer de manera plena y abierta que cualquier relación pedagógica pasa por construir relaciones de confianza, respeto y cuidados.

Es fundamental que la docencia como actividad humana sea revalorada en todos sus aspectos, incluido el cuidado y la ética del cuidado que debe estar presente. El cuidado como derecho no se reduce a las relaciones con las amistades, la familia o la pareja, sino que se extiende al conjunto de interacciones sociales que como personas se establecen.

Los hallazgos del informe sugieren que el cuidado, como parte del trabajo docente, está más presente en el caso de las profesoras mujeres que en los profesores hombres. Si bien se reconoce que los profesores hombres tienen en mayor proporción otro trabajo, surge la pregunta de hasta dónde el menor tiempo que dedican a actividades de docencia o al cuidado está orientado por un sesgo de género que delega el cuidado a las mujeres independientemente del espacio del que se trate.

Esto conlleva un cambio de paradigma en la manera en cómo la sociedad ve y el profesorado se ve así mismo. En esta postura, el dar cuidados como parte de las relaciones pedagógicas que profesores y profesoras construyen con sus estudiantes, es un aspecto ineludible que más allá de demeritar el trabajo docente lo engrandece.

En consideración a ello se recomienda promover la reflexión y sensibilización del profesorado acerca del trabajo de cuidados que procuran como parte de sus docencias y, que, de acuerdo a la evidencia, es importante fomentar para mejorar el aprendizaje, bienestar socioemocional y desempeño del estudiantado en cualquiera de las modalidades de entrega de la educación universitaria, así como en sus niveles.

En el caso de las profesoras mujeres, que son quienes dedican más tiempo a este trabajo, es importante reconocer el tamaño de la contribución que ellas hacen a la Universidad con el trabajo que asumen. Lo anterior, es necesario que se traduzca en un cambio en las formas de diseñar, distribuir y aumentar los incentivos hacia el trabajo de docencia que responda al esfuerzo y tiempo que ellas dedican a estas actividades, como a promover un mayor involucramiento de los profesores hombres.

Simultáneamente será valioso impulsar un cambio en la visión de la formación continua que se le da al profesorado colocando el tema de los cuidados que se involucran en la docencia y en ese mismo sentido, fomentar la ética del cuidado como elemento transversal a la oferta de formación.

#### **Recomendación 4. Diseñar políticas, estrategias y acciones orientadas a promover una mejor relación en la distribución del tiempo, la importancia del autocuidado y los cuidados colectivos a través del cuidado de la salud física y emocional.**

Diseñar e implementar políticas de cuidados y en específico de tiempo es transformar de manera profunda la forma en cómo se desarrolla la vida cotidiana, en el que el trabajo productivo deja de ser el centro para colocar a las personas y sus necesidades como el eje desde el cual se ordena la vida.

La pandemia, con la estela que ha dejado, es un mensaje claro acerca de la importancia de revalorar aquello que las personas consideran más significativo que es la vida humana y que se expresa en dedicar más tiempo a lo que hace más pleno a cada persona.

La Universidad puede innovar en encontrar y proponer nuevos esquemas entre el trabajo productivo remunerado y el trabajo de cuidados y autocuidado para toda la comunidad, que sea un ejemplo a seguir como ya lo demostró en los momentos más álgidos de la pandemia. Por otro lado, aún no se conocen bien las consecuencias que el estrés social que la pandemia, tuvo en muchas de las personas, de ahí la necesidad de promover espacios para fomentar el autocuidado de la comunidad universitaria que atienda aspectos como la salud física y emocional.

Aunque se señala que el trabajo docente es un trabajo que implica cuidados, no quiere decir que el profesorado deba hacerse cargo de situaciones que no

pueden atender por múltiples razones. En cambio, invita a que la Universidad construya espacios institucionales —incluso apoyados en las tecnologías digitales— o a través de quienes participan en la Universidad bajo una lógica de cuidado colectivo, para que, quien así lo requiera encuentre apoyo institucional para ser atendido o atendida en sus necesidades y desarrolle habilidades socioemocionales que les permitan conectar de mejor manera consigo mismo y con los demás.

### **Recomendación 5. Fomentar el desarrollo de estrategias de autocuidado en las estudiantes mujeres y promover estrategias de atención académica y de educación emocional en los estudiantes hombres.**

Las necesidades que las poblaciones juveniles demandan de la Universidad han cambiado históricamente a medida que los procesos educativos han dejado de enfocarse exclusivamente en los aspectos académicos, profesionales y curriculares. Reconocer esto es crítico si se quiere mantener la pertinencia y relevancia de la escuela y de la Universidad para su estudiantado cuyo vínculo, como ya se ha mencionado, parece que está cada vez más debilitado especialmente entre los estudiantes hombres.

Por otro lado, ante las violencias sistemáticas que las mujeres padecen y en el que parece que ningún espacio es lo suficientemente seguro para ellas, se requiere que la **UNAM** contribuya a desarrollar capacidades y habilidades en sus estudiantes que les permitan transitar y en la medida de sus posibilidades transformar las formas de relación social.

Los resultados indican que las estudiantes mujeres se concentran y dedican más tiempo a su estudio y cuidado con lo que cancelan la posibilidad de vivir de manera plena su juventud. De ahí que la recomendación sea promover estrategias que les permitan a las estudiantes construir espacios seguros de manera individual y colectiva basados en el autocuidado.

Por otra parte, los estudiantes hombres parece que están más desvinculados en su educación y, si bien dedican más tiempo a actividades recreativas, no implica que esas actividades se reflejen en su bienestar o salud física y emocional, sino al contrario, pueden ser espacios donde los hombres se inician en el consumo del alcohol, las sustancias y donde las violencias que ejercen hacia los demás y hacia sí mismos, más que desaparecer pueden ser alentadas. En consideración a esto se recomienda que la Universidad haga más presencia entre los estudiantes hombres promoviendo entre ellos un mayor compromiso en sus estudios por medio del apoyo académico como del trabajo afectivo y emocional, que en el caso de los hombres ha sido socialmente descuidado o mal visto.

## 7. Referencias

- Alcañiz, M. (2013). Estrategias de conciliación y segmentación social: la doble desigualdad. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 73, 35-57.  
<https://journals.openedition.org/spp/1296>
- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z. & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Agudelo Vélez, D.M., Casadiegos Garzón, C.P. y Sánchez Ortiz, D.L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.  
[https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf?fbclid=IwAR2RNLO\\_vYlkAo7mpZWcX91Tjn](https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf?fbclid=IwAR2RNLO_vYlkAo7mpZWcX91Tjn)
- Aparicio, A.G. (2021). La naturalización de la violencia en la niñez. En D. Ibarra Casals, y P. Píriz Bonilla, (comps.). *Niñeces, sexualidades y masculinidades. Miradas interseccionales* (pp. 38-47). MenEngage-Uruguay/UNFPA.  
<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/nineces-sexualidades-y-masculinidades.pdf>
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Arredondo, M.A. (2009). De "amiga" a preceptora: las maestras del México independiente. En L. E. Galván Lafarga, y O. López Pérez, (coords.). *Entre imaginario y utopías: historias de maestras*. (pp. 37-68). CIESAS/UNAM/El Colegio de San Luis.
- 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>
- Banco Mundial (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/753451607401938953/pdf/La-Participacion-Laboral-de-la-Mujer-en-Mexico.pdf>
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. Serie asuntos de género no. 124. CEPAL / Agencia de Cooperación Española. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37726/1/S1500041\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37726/1/S1500041_es.pdf)



- Benavides-Lara, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6, (16), 165-173.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a9.pdf>
- Benavides-Lara, M. A., de Agüero-Servín, M., y Martínez-Álvarez, S. I. (2021). Diferencias entre profesoras y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo docente y de cuidados durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51, 91-118.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.449>
- Benavides-Lara, M., de Agüero-Servín, M., Rendón-Cazales, V., y Pompa-Mansilla, M. (2022). Identidades y posiciones docentes en la relación profesor universidad: un estudio de grupos focales con docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 30 (43), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5924>
- 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>
- Bertrand, M., & Pan, J. (2013). The Trouble with Boys: Social Influences and the Gender Gap in Disruptive Behavior. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(1), 32–64. <http://www.jstor.org/stable/43189418>
- Brunet, I. y Santamaría, C. A. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales*, 4(1), 61–86.  
<http://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/307>
- Buquet, A. (2016). El orden de género en educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 44, 27-43.  
<http://doi.org/10.30578/nomadas.n44a2>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM / PUEG.  
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/intrusas-en-la-universidad>
- Bustos, B. (2017). Profesionales, trayectorias y uso del tiempo. Egresadas de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 45. 269-305. <http://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5058>
- Campillo, M., García Minjares, M., Martínez González, A. y Sánchez Mendiola, M. (2017). Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: La experiencia mexicana en los últimos veinte años. *Congresos CLABES*.  
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1685>
- Campos, D. (2020). *Cuidado colectivo en tiempos de pandemia*. Blog GIRE.  
<https://gire.org.mx/blogs/cuidado-colectivo-en-tiempos-de-pandemia/>

- Cancio-Bello Ayes, C., Lorenzo Ruiz, A., y Alarcó Estévez, G. (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes Psicológicos*, 20(2), 119–138. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a9>
- Carrasco-Bengo, C. y Domínguez, M. (2021). Género y usos del tiempo: nuevos enfoques metodológicos. *Revista De Economía Crítica*, 1(1), 129–152. <https://www.revistaeconomicacritica.org/index.php/rec/article/view/69>
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P”, A.C. (2020). *Guía de autocuidado y cuidado colectivo*. <https://derechoshumanos.org.mx/guia-de-autocuidado-y-cuidado-colectivo/>
- CEPAL (2022). *La sociedad del cuidado. Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48363/5/S2200704\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48363/5/S2200704_es.pdf)
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Chamberlain, L. (2020). Del autocuidado al cuidado colectivo. Resiliencia organizacional y trabajo sustentable de derechos humanos. *Sur, Revista de Derechos Humanos*, 17 (30), 223-234. <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2020/08/sur-30-espanhol-lisa-chamberlain.pdf>
- Coffey, C., Espinoza Revollo, P., Harvey, R., Lawson, M., Parvez Butt, A., Piaget, K., Sarosi, D., y Thekkudan, J. (2020). *Tiempo para el cuidado. El trabajo de cuidados y la crisis global de desigualdad*. OXFAM-Internacional. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620928/bp-time-to-care-inequality-200120-es.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-202*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf>
- Connel, R.W y Messerschmidt, J. W. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, 32-62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>

- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) (2022). *Las interacciones didácticas en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*.  
<https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/fasciculo-interacciones-CUAIEED-UNAM-V6.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. CUAIEED/UNAM.  
[https://cuaieed.unam.mx/url\\_pdf/educacion-remota-digital-V09.pdf](https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09.pdf)
- Cooke, L., y Hook, J. (2018). Productivity or Gender? The Impact of Domestic Tasks Across the Wage Distribution. *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 721-736. <https://doi.org/10.1111/jomf.12467>
- Córdoba, M.G. (2021). La inhibición de la emocionalidad masculina. En D. Ibarra Casals, y P. Píriz Bonilla, (comps.). *Niñeces, sexualidades y masculinidades. Miradas interseccionales*. (20-30). MenEngage-Uruguay/UNFPA.  
<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/nineces-sexualidades-y-masculinidades.pdf>
- De Barbieri, M. T. de. (1978). Notas para el estudio del trabajo de las mujeres: el problema del trabajo doméstico. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 12(01), 129–137. <https://doi.org/10.24201/edu.v12i01.421>
- De la Cruz, G., Olarte, C. A. y Rodríguez, J. (2019). Entre golpes y empujones, la comunicación afectiva entre varones universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (11), 1-9.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e11.1887>
- Dengate, J., Peter, T. & Farenhorst, A. (2019). Gender and the Faculty Care Gap: “The Obvious Go-To Person” for Canadian University Students’ Personal Problems. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d’enseignement supérieur*, 49(3), 104–114.  
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i3.188311>
- Díaz, M., Estevez, A., Momene, J. y Ozerinjauregi, N. (2019). Love attitudes and violence: consequences of burden of care on women. *Clínica y Salud*, 30(3), 123-129. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2019a16>.
- Durán-Heras, M. A. (2017, noviembre). El cuidatoriado. El cuidado como elemento esencial de la estructura social y económica. [Conferencia Magistral] En, Secretaría de Trabajo y Fomento al Empleo de la Ciudad de México. *El Descuido de los Cuidados*. Memorias del Primer Foro Internacional de Economía del Cuidado e Igualdad Laboral de la Ciudad de México

- Eldén, S., & Anving, T. (2016). New Ways of Doing the 'Good' and Gender Equal Family: Parents Employing Nannies and Au Pairs in Sweden. *Sociological Research Online*, 21(4), 44–56. <https://doi.org/10.5153/sro.4163>
- England, P. (2005). Emerging theories of care work. *Annuals Review of Sociology*, 31, 381-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122317>
- Espinoza, O., González, L. E., Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Fernández Felipe, M.C., de la Cruz Cantos, M.L., Gayoso Doldán, M. y Rodríguez Tupayachi, S. (2015). Carga mental en la mujer trabajadora: desigualdad de género y prevalencia. *Medicina y seguridad del trabajo*, 61 (238), 18-33. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2015000100003>
- Fernández Ossandón, R. (2021). Asimetrías de poder y el ejercicio de la autoridad en el trabajo doméstico pagado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28, 1-28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.15904>
- Figuroa Perea, J. G. y Flores Garrido, N. (2012). Prácticas de cuidado y modelos emergentes en las relaciones de género. Las experiencias de algunos varones mexicanos. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(35), 7-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573003>
- Fraga, C. (2019). Cuidados y desigualdades en México: una lectura conceptual. Rubio, I. (coord.). *Trabajos de cuidados y desigualdad*. (pp. 19-64). OXFAM-México. <https://oxfamMexico.org/wp-content/uploads/2020/02/Trabajo-de-cuidados-y-desigualdad.pdf>
- Fuentes-Gutiérrez, V. y Agrela-Romero, B. (2016). Migración femenina de "larga duración" y acuerdos de cuidado. Una mirada desde el trabajo social en origen y destino. *Trabajo social global*, 6(11), 31-53. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/4568/pdf>
- Gaceta UNAM (2020). Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación Distancia. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/200611-Acuerdo-creacion-CUAIEED.pdf>
- Galindo Vilchis, L. M. (2021). La distribución de los cuidados en familias lesbomaternales en México. GénEros. *Revista De investigación Y divulgación Sobre Los Estudios De género*, 27(27), 33–67. Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.uco.mx/index.php/generos/article/view/87>

- Galindo Vilchis, L.M. (2019). Cuidar: una aproximación desde la epistemología del Sur. *Revista Ñanduty*, 7(11), 208–228.  
<https://doi.org/10.30612/nty.v7i11.10753>
- Galindo Vilchis, L.M. (2018). Los roles de género en la distribución de trabajo en familias homosexuales y homoparentales de hombres en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 6 (48), 2018, 48-91.  
<https://www.redalyc.org/journal/884/88455796002/88455796002.pdf>
- Gamboa, F. y Pérez, A. A. (2017). Tiempo de academia y el poder “poder” de las mujeres en el desafío familia-trabajo. Las académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 45, 241-268.  
<http://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5370>
- Gandarias, I., Montenegro, M. y Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: Hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63.  
<https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- García Salord, S. (2000). *La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. CEIICH UNAM.  
<http://www.ceiich.unam.mx/educacion/susana.htm>
- García Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M.K. y Hernández Ramírez, I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 5(42), 129-151.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>
- Gayle, R. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-96). Miguel Ángel Porrúa / Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Girón, A. (2018). Trabajo doméstico y de cuidado. ¿Quién asume el costo de la reproducción social? *ILCEA*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.4000/ilcea.5372>
- Glauber, R. (2019). The Wage Penalty for Parental Caregiving: ¿Has It Declined Over Time? *Journal of Marriage and Family*, 81(2), 415-433.  
<http://doi.org/10.1111/jomf.12555>

- Galindo Vilchis, L.M. (2019). Cuidar: una aproximación desde la epistemología del Sur. *Revista Ñanduty*, 7(11), 208–228.  
<https://doi.org/10.30612/nty.v7i11.10753>
- Galindo Vilchis, L.M. (2018). Los roles de género en la distribución de trabajo en familias homosexuales y homoparentales de hombres en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 6 (48), 2018, 48-91.  
<https://www.redalyc.org/journal/884/88455796002/88455796002.pdf>
- Gamboa, F. y Pérez, A. A. (2017). Tiempo de academia y el poder “poder” de las mujeres en el desafío familia-trabajo. Las académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 45, 241-268.  
<http://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5370>
- Gandarias, I., Montenegro, M. y Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: Hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63.  
<https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- García Salord, S. (2000). *La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. CEIICH UNAM.
- García Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M.K. y Hernández Ramírez, I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 5(42), 129-151.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>
- Gayle, R. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-96). Miguel Ángel Porrúa / Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Girón, A. (2018). Trabajo doméstico y de cuidado. ¿Quién asume el costo de la reproducción social? *ILCEA*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.4000/ilcea.5372>
- Glauber, R. (2019). The Wage Penalty for Parental Caregiving: ¿Has It Declined Over Time? *Journal of Marriage and Family*, 81(2), 415-433.  
<http://doi.org/10.1111/jomf.12555>

- Godsell, S. (2022). Teaching Care During Covid-19: Reflective Assessment for Becoming-Historians. *Education As Change*, 26, 1-23.  
<https://doi.org/10.25159/1947-9417/8680>
- González Vélez, A.C. (2020). *Vínculos ineludibles entre la autonomía física y económica de las mujeres. Una propuesta de marco conceptual*. Serie asuntos de género no. 162. CEPAL / UNFPA.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48165/1/S2200736\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48165/1/S2200736_es.pdf)
- Grant, K.R. & Drakich, J. (2011). When Women are Equal: The Canada Research Chair Experience. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41(1), 61 – 73.  
<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=socanthpub>
- Hangyan Lu. (2018). Caring teacher and sensitive student: is it a gender issue in the university context?, *Gender and Education*, 30:1, 74-91,  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171296>
- Heijstra, T.M., Steinhorsdóttir, F.S. & Einarsdóttir, T.(2017a). Academic career making and the double-edged role of academic housework. *Gender and Education*, 29(6), 764-780.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171825>
- Heijstra, T., Einarsdóttir, Þ., Pétursdóttir, G., y Steinþórsdóttir, S. (2017b). Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top? *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 200-214.  
<https://doi.org/10.1177/1474904116668884journals.sagepub.com/home/eej>
- Herrera, C., Castillo, R. y Cerna, S. (2020). *Violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto del confinamiento por la pandemia de COVID-19 en México. Estudios Cualitativo*. El Colegio de México / ONU-Mujeres.  
<https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2021/Informe%20Violencia-V5.pdf>
- Hook, G. (2022). It's NOT Luck: Mature-Aged female students negotiating misogyny and the 'imposter Syndrome' in Higher Education. Addison, M., Breeze, M. & Taylor, Y. (eds.). *The Palgrave Handbook of Imposter Syndrome in Higher Education*. (pp.465-480). Palgrave-Macmillan.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-86570-2.pdf>
- Hook, J. (2016). Women's Housework: New Tests of Time and Money. *Journal of Marriage and Family*, 79(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/jomf.12351>

- Human Rights Watch (HRW) (2006). *Swept Under the Rug Abuses against Domestic Workers Around the World*.  
<https://www.hrw.org/report/2006/07/27/swept-under-rug/abuses-against-domestic-workers-around-world>
- IESALC-UNESCO (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](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf)
- INEGI (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota Técnica*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, ENDIREH 2021. Principales resultados*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf)
- INEGI e INMUJERES (2021). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, ENUT 2019. Presentación de resultados*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut\\_2019\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut_2019_presentacion_resultados.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INM). (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*.  
[http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100893.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf)
- Jiménez Pelcastre, A. (2012). *Violencia en la vejez: el caso de las abuelas que cuidan a nietos y nietas en una localidad rural en el estado de Hidalgo. El Cotidiano, 174, 19-32*.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32523137003>
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de la mujer: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). *Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. Teaching and Teacher Education, 91, 1-48*.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Lamas, M. (2016). *Género. Volumen 1*. Moreno, H. y Alcántara, E. (coord.) *Conceptos clave en los estudios de género*. (pp. 155-170). PUEG-UNAM.



- Lawrence, L. & Nagashima, Y. (2019). The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 42-55.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Lázaro Castellanos, R., Zapata Martelo, E. y Martínez Corona, B. (2007). Cambios en el trabajo productivo, reproductivo, las relaciones de poder y los modelos de género en mujeres jefas del hogar. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3, 649-691.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46130303.pdf>
- Longo, V. y Peguero Moreno, C. (2021). *Carga mental y emocional de los cuidados: ¿la última frontera? Resumen ejecutivo*. CEPAIM.  
<https://www.cepaim.org/wp-content/uploads/2021/12/Carga-Mental-y-Emocional-de-los-Cuidados-Resumen-ejecutivo.pdf>
- López Carrión, E., Rodríguez Reséndiz, K.E. y Heatley Tejeda, A. (2022). *Sostener la vida: las redes de cuidado en México*. OXFAM-México.  
<https://oxfamMexico.org/wp-content/uploads/2022/05/Redes-de-cuidados.pdf>
- Lozares, C., López-Roldán, P. y Martí, J. (2004). La relación entre los tiempos y las actividades del trabajo productivo y reproductivo. *Trabajo. Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 13, 165-186.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2441/b15146832.pdf?sequence=1>
- Mariskind, C. (2014) Teachers' care in higher education: contesting gendered constructions. *Gender and Education*, 26(3), 306-320.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901736>
- Martin, M. & Amin, N. (2020) Teacher care work in situations of severe deprivation. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 156-173.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725906>
- Marugán, B. (2014). Trabajo de cuidados. EUNOMÍA. *Revista En Cultura De La Legalidad*, 7, 215-223.  
<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2243>
- Mestre-Miquel, J.M., Guillén Palomares, J. y Caro-Blanco, F. (2012). Abuelas cuidadoras en el siglo XXI: recurso de conciliación de la vida social y familiar. *Portularia*, 12, 231-238.  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5973/Abuelas\\_cuidadoras\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5973/Abuelas_cuidadoras_en_el_siglo_XXI.pdf?sequence=2)
- Montaño, S. y Milosavjevi, V. (2009). Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible. *Desafíos*, 8, 4-9.  
<http://www.iin.oea.org/boletines/boletin4/Publicaciones/Boletin-desafios8-CEPAL-UNICEF.pdf>

- Murnane, R.J. (2013). U.S. High School Graduation Rates: Patterns and Explanations. *Journal of Economic Literature, American Economic Association*, 51(2), 370-422. <https://doi.org/10.1257/jel.51.2.370>
- Nateras Domínguez, A. (2016). Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias. *Trabajo Social UNAM*, 4, 55–70. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54052>
- Nguyen, J. (2016) On reasons we want teachers to care. *Ethics and Education*, 11(3), 286-298. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1241939>
- Noddings, Nel. (1998). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- Noonan, M. (2001). The Impact of Domestic Work on Men's and Women's Wages. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1134-1145. <http://www.jstor.org/stable/3599819>
- Nurbani, R. (2013). Recognizing Children's Contribution to Care Work at the Household: the Potential Role of Social Protection in Maintaining Child's Right and Wellbeing. *Child Poverty and Social Protection Conference, Jakarta, Indonesia*. SMERU Research Institute. <https://media.neliti.com/media/publications/575-EN-recognizing-childrens-contribution-to-care-work-at-the-household-the-potential-r.pdf>
- OCDE (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Tackling underperformance among boys*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264229945-5-en.pdf?expires=1669148029&id=id&accname=oid006814&checksum=FE77BFFDEEECA8B9EE02EE017F3274C7#:~:text=Tackling%20underperformance%20among%20boys%20requires,other%20and%20towards%20their%20teachers>.
- OIT (2013). *Erradicar el trabajo infantil en el trabajo doméstico y proteger los jóvenes trabajadores contra las condiciones de trabajo abusivas*. [https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS\\_207919/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_207919/lang-es/index.htm)
- OIT (2016). *No dejar a las niñas atrás. Trabajo infantil y género en América Latina y el Caribe*. <https://iniciativa2025alc.org/publication/document/no-dejar-a-las-ninas-atras-trabajoinfantil-genero.pdf>

- OIT (2018). *El trabajo de cuidados y los trabajadores de cuidados. Para un futuro con trabajo decente. Resumen ejecutivo.*  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_633168.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf)
- OIT (2019). *Global Wage Report 2018/19. What lies behind gender pay gaps.*  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_650553.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_650553.pdf)
- ONU-Mujeres. (2017). *El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe. Transformar las economías para realizar los derechos.*  
[https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2017/07/UN16017\\_web.pdf](https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2017/07/UN16017_web.pdf)
- Orozco, M., Espinosa Montiel, R., Fonseca, C. Marchant, M. y Vélez-Grajales, R. (2022). Movilidad social, políticas de cuidados y protección social. Documento de trabajo 01/2022. Centro de Estudios Espinoza Yglesias.  
[https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2022/03/01-Orozco-et-al-2022\\_compressed.pdf](https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2022/03/01-Orozco-et-al-2022_compressed.pdf)
- Orozco, M. (2018). El trabajo, los cuidados y la pobreza. En M. Ferreyra, (coord.). *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas.* (pp. 83-94). ONU-Mujeres.  
<https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2018/05/LIBRO%20DE%20CUIDADOS.pdf>
- Owens, L.M. & Ennis, C.D. (2005) The Ethic of Care in Teaching: An Overview of Supportive Literature. *Quest*, 57(4), 392-425.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491864>
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos.* Serie mujer y desarrollo no. 87. CEPAL / Agencia de Cooperación Española.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5809/1/S0700816\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5809/1/S0700816_es.pdf)
- Pere Oro, E.M., Viñas, J., Yugero, O. y Pifarre, J. (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 20(1), 42-48.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>
- Pogliaghi, L., Mata Zuñiga, L.A. y Pérez Islas, J.A. (2015). La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. Seminario de Investigación de Juventud-UNAM.  
[https://sdi.unam.mx/publicaciones/index.php/SDI\\_libros/catalog/book/28](https://sdi.unam.mx/publicaciones/index.php/SDI_libros/catalog/book/28)

- Portocarrero, A.V., Juanola, L., Arana, L., Gómez, A.Y., Munévar, D., Feltrín, R. y Tait, M. (2014). *Recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación. Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina – MISEAL*. Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.  
[https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender\\_studies/miseal/publicaciones/pub\\_dateien/REC\\_TRANSV\\_F.pdf](https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/REC_TRANSV_F.pdf)
- Quecha Reyna, C. (2015). Niñas cuidadoras en contextos migratorios. El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 22(64), 155–175.  
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/6252>
- Rabin, C. (2021) Care Ethics in Online Teaching. *Studying Teacher Education*, 17(1), 38-56.  
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1902801>
- Remedi, E. (2008). Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias [Ponencia presentada en el panel: “Sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular”]. *Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6690/9145-24543-4-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la educación*, 24, 397-422  
<http://doi.org/10.31619/caledu.n24.284>
- Rhodes, F., Harvey, R. y Parvez, A. (2017). *Una economía para las mujeres. Alcanzar el empoderamiento económico de las mujeres en un mundo cada vez más desigual*. OXFAM-Internacional.  
[files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/file\\_attachments/bp-an-economy-that-works-for-women-020317-es.pdf](https://s3.amazonaws.com/s3fs-public/file_attachments/bp-an-economy-that-works-for-women-020317-es.pdf)
- Rio Poncela, A.M., Romero Gutierrez, L., Bermúdez, D.D. & Estellés, M. (2021) A labour of love? The invisible work of caring teachers during Covid-19. *Pastoral Care in Education*, 39(3), 192-208,  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1938646>
- Robles Silva, L. (2001). El fenómeno de las cuidadoras: un efecto invisible del envejecimiento. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 16(3), 561–584.  
<https://doi.org/10.24201/edu.v16i3.1109>
- Rocha, K., y Ochoa, K. (2011). El trabajo del cuidado en el ámbito familiar: Principales debates. *Debate Feminista*, 44, 19-32.  
<http://www.jstor.org/stable/42625561>

- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, 256, 30-44.  
<https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-apuntes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>
- Roughgarden, J. (2013). *Evolution's Rainbow. Diversity, Gender, and Sexuality in Nature and People*. University of California Press.
- Rubiano-Matulevich, E. y Kashiwase, H. (2018). *Por qué los datos sobre el uso del tiempo son importantes para la igualdad de género, pero son difíciles de recopilar*.  
<https://blogs.worldbank.org/es/opendata/por-que-los-datos-sobre-el-uso-del-tiempo-son-importantes-para-la-igualdad-de-genero>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project.  
<https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Rabin, C. (2021) Care Ethics in Online Teaching. *Studying Teacher Education*, 17(1), 38-56.  
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1902801>
- Salazar, M., Casique, I. y Constant, C. (2022). Trabajo extradoméstico remunerado y empoderamiento de las mujeres en México. *Revista Interdisciplinaria De Estudios De Género De El Colegio De México*, 8(1), 1–27.  
<https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.873>
- Sales, T. (2015). Cuidados, poder y ciudadanía. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 4(6), 7-45.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/LTDL/article/view/75098>
- Salgado, M., Mendoza, H., Flores, N. y Gutiérrez, F. (2015). Distribución y uso del tiempo: diferencias genéricas entre investigadoras e investigadores. Castañeda, M. y Ordorika, T. (coord.). *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. (pp. 89-132). UNAM / CEICH.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428050436/pdf\\_1404.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428050436/pdf_1404.pdf)
- Sallé, M.A. y Molpeceres, L. (2018). *Reconocer, redistribuir y reducir el trabajo de cuidados. Prácticas inspiradoras en América Latina y el Caribe. ONU-Mujeres*.  
<https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2018/11/Estudio%20cuidados/2a%20UNW%20Estudio%20Cuidados-compressed.pdf>
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la educación*, 25, 243-259. <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.261>

- Torns, T. (2011). Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿el mismo discurso? *RIDEG: revista interdisciplinaria de estudios de género*, 1, 5-13. <https://core.ac.uk/download/pdf/13318575.pdf>
- Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Edita Fundación Medifé. <https://www.fundacionmedife.com.ar/riesgo-o-cuidado>
- UNAM (2018). *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM*. <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/493-dbfpig>
- UNAM-DGP (2022). *Agenda Estadística UNAM 2022*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/index.html#>
- UNESCO (2020). How many students are at risk of not returning to school? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNESCO (2022). *Evidence on the gendered impacts of extended school closures: A systematic review*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380935>
- Vaca-Trigo, I. (2019). *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo. Serie asuntos de género no. 154*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44408-oportunidades-desafios-la-autonomia-mujeres-futuro-escenario-trabajo>
- Vázquez García, V. y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 701-719. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807003>
- Vázquez-Recio, R., Calvo-García, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Villalobos-Hernández, A., Campero, L., Suárez-López, L., Atienzo, E.E., Estrada, F. y De la Vara Salazar, E. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud Pública de México*, 57(2), 135-143. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2015/sal152d.pdf>
- Voria, M. A. (2015). Dilemas analíticos en torno a la categoría "cuidado". *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 41, 113-152. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140594362015000100113](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362015000100113)
- Warin, J. & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: a comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193-199. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.928023>

Welmond, M.J. & Gregory, L. (2021). *Educational Underachievement Among Boys and Men*. World Bank Group Education.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/111041644611110155/pdf/Educational-Underachievement-Among-Boys-and-Men.pdf>

West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.

[https://www.jstor.org/stable/pdf/189945.pdf?refreqid=excelsior%3A0d7b58e720848345988be28531cead84&ab\\_segments=&origin=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/189945.pdf?refreqid=excelsior%3A0d7b58e720848345988be28531cead84&ab_segments=&origin=&acceptTC=1)

