

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina
Programa de Maestría en Antropología Social y Política

**Mujeres universitarias de “primera generación”: una
mirada etnográfica y con perspectiva de género sobre
trayectorias estudiantiles en la UNAJ**

Tesis para obtener el grado de Magíster en Antropología Social

Autora: Lic. Ana Laura Steiman

Directora: Dra. María Pozzio

2024

RESUMEN

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ubicada en Florencio Varela y creada en 2009, forma parte del nuevo mapa universitario que se configura a partir de la diversificación y descentralización de la oferta de Educación Superior con la creación de nuevas universidades nacionales en la primer década de los años 2000. Es una característica compartida por estas instituciones el recibir un estudiantado que es primera generación universitaria en sus familias, siendo la categoría conceptual y nativa de ser “primera generación” un aspecto central en esta indagación. De este modo, el abordaje etnográfico y con perspectiva de género sobre las trayectorias de mujeres universitarias de “primera generación” en la UNAJ nos permite aproximarnos a los modos en los que estas estudiantes y graduadas recientes significan el inicio y desarrollo de su carrera universitaria, las relaciones que se construyen entre pares, con docentes y otros actores institucionales, y los diversos modos en los que el inicio de la vida universitaria se articula y/o tensiona con otras dimensiones de sus vidas. Así, esta investigación se propone contribuir al campo de estudios de género en el ámbito educativo indagando en las trayectorias de mujeres universitarias en el Conurbano Bonaerense.

PALABRAS CLAVE: Universidad - género - estudiantes universitarios

Mujeres universitarias de “primera generación”: una mirada etnográfica y con perspectiva de género sobre trayectorias estudiantiles en la UNAJ

Agradecimientos 4

Introducción y recorrido de la tesis 6

CAPÍTULO 1. Haciendo etnografía en la UNAJ: contextualización, abordaje y antecedentes . 10

- 1.1 El planteo del problema. Objetivos generales y específicos.
- 1.2 Haciendo etnografía “desde acá”. La investigadora en el campo.
- 1.3 Pensando la intervención antropológica
- 1.4 El enfoque, el método, el texto
- 1.5 Contextualizando el problema
 - 1.6.a La universidad y los estudiantes universitarios en Argentina
 - 1.6.b Mujeres universitarias en Argentina
 - 1.6.c Antecedentes situados en la UNAJ

CAPÍTULO 2. Estudiar en “La Jauretche” 33

- 2.1 “La Jauretche”.
 - 2.1.a Análisis del discurso institucional
 - 2.1.b Estructura institucional y composición de la población estudiantil
- 2.2 “¿Qué es eso de universidades por todos lados?” Fronteras en disputa: estudiantes de primera generación
- 2.3 “Una Universidad inclusiva”
 - 2.3.a La inclusión y la “identidad fundacional”: la Agenda Estratégica Institucional 2022-2025
 - 2.3.b “La inclusión” en la puesta en práctica de la política educativa de la UNAJ
- 2.4 “Una Universidad feminista”
 - 2.4.a El proceso de institucionalización de políticas de género en la UNAJ
 - 2.4.b El discurso institucional y las disputas de sentido

CAPÍTULO 3. Trayectorias estudiantiles en perspectiva de género: mujeres universitarias de “primera generación” 69

- 3.1 Sobre el inicio de la vida universitaria.
 - 3.1.a “Posible en lo cotidiano”: cuando la Universidad está “cerca”.
 - 3.1.b Entre “dar el ejemplo” y “no postergarme”.

- 3.1.c Lo deseado y lo impuesto. Expectativas familiares y roles de género en el inicio de la vida universitaria.
- 3.2 Sobre el desarrollo de la vida universitaria
 - 3.2.a La inclusión desde la perspectiva estudiantil: una Universidad que “cuida”, las “redes de apoyo” y “hacer una identidad”
 - 3.2.b La ponderación de dificultades y obstáculos: una cursada “entre baches”
- 3.3 “La Universidad pública me salvó la vida”. Lo que cambia con la vida universitaria y el egreso
 - 3.3.a. “La Universidad se abre a toda la familia”: la relación con los conocimientos y el desarrollo de pensamiento crítico
 - 3.3.b. “Creerme que podía hacer otra cosa”: la inserción laboral y “ser profesional”
 - 3.3.c. “Un despertar feminista” La perspectiva de género en la Universidad desde el punto de vista de las estudiantes

CAPÍTULO 4 Los cuidados en las trayectorias universitarias..... 109

- 4.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?
- 4.2 Hablar de cuidados en la UNAJ: las nociones de estudiantes y graduadas
- 4.3 Situar los cuidados en las trayectorias universitarias: “Mamá trabaja, mamá estudia, mamá milita: mamá está fuera de casa”
 - 4.3.a Cuidar y cursar
 - 4.3.b “Yo le dejo todo preparado”: el cuidado feminizado y la carga mental
 - 4.3.c “Hacer malabares”: entre la Universidad y el hogar
- 4.4 “Desnaturalizar” los cuidados: aportes de la trayectoria universitaria

Palabras finales 134

Bibliografía..... 142

Anexo: Referencias entrevistas 150

Agradecimientos

Decir que el proceso de escritura de una tesis de maestría es un trabajo solitario es una verdad desgarradora, y a la vez, una mentira absoluta.

Comencemos por la porción de verdad de esta afirmación: atravesados los placeres de sumergirse en el trabajo de campo, finalmente llega el momento en que nos encontramos en un escritorio, con un cronograma de escritura por delante (al cual, debemos decirlo, no llegamos nunca muy holgadas de tiempo) y muchas horas de lectura, relectura y escritura por delante. En mi caso en particular, la etapa de escritura más intensa transcurrió entre permisos laborales y madrugadas, feriados y fines de semana que se convirtieron en días de trabajo.

Pero vamos ahora a la desmentida amorosa de esa soledad pretendida: *somos* a través de las redes que nos acompañan, nos componen y nos sostienen. Y afortunadamente son muchas y muchos quienes formaron parte de este proceso, largo y trabajoso, que me llevó finalmente a la escritura de mi tesis de maestría. Vamos por partes:

La comunidad UNAJ en sentido amplio: autoridades, docentes, Nodocentes, estudiantes y graduados/as. Colegas, compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes que conocí a través de mi pertenencia como docente y Nodocente en esta querida Universidad. Esta comunidad universitaria ha formado parte de un proceso largo, de más de diez años, que me llevó transitar este recorrido desde mi inserción como trabajadora a mi inmersión etnográfica como investigadora. Un agradecimiento especial a las estudiantes y graduadas que protagonizan estas páginas, a sus familias, también presentes en ellas, con quienes volví a encontrarme con los quehaceres (y placeres) de antropóloga.

En este recorrido, el agradecimiento particular a quienes contribuyeron a la construcción de mis preguntas, mis intereses y mis reflexiones etnográficas y en perspectiva de género en la UNAJ. Preguntas, intereses y reflexiones que tienen mucho de colectivo y colectiva, porque nacen y se alimentan pensando con otros, haciendo, discutiendo. En especial, a María, quien me acompañó de manera amorosa como directora y cumplió un rol clave para que “la Ana del DOE” diera espacio a “la Ana etnógrafa”. A todas las personas que integran el Programa de Estudios de Género, en especial, a quienes integraron el proyecto de investigación “Políticas de cuidado y el rol de las universidades post pandemia” en el cual maduraron muchas de las reflexiones presentes en estas páginas, principalmente a Laura y Flor. A Dani y Mariela, de quienes reconozco el incentivo y el apoyo que representaron para mí los empujoncitos

necesarios para animarme a investigar. A mis compañeras del DOE, por tantas horas de pensar en equipo y de ejercitar la escucha. En especial a Azul y Patri.

El agradecimiento también es para mi familia y mis amistades, que de manera más o menos intencional son parte de todo esto. A mi madre y a mi padre, de profesión y vocación docente, que mucho hicieron para que la educación sea también mi mundo. Gracias por “los jueves de tesis”, los almuerzos y las charlas de recreo. A mi viejo, por leerme y ayudarme a encauzar mis ideas.

A mis amigas, las de siempre, que acompañan aún sin darse cuenta, porque tenerlas es un tesoro. Especialmente, a Lau, por nuestros audios cotidianos que durante gran parte de este tiempo fueron “podcast de tesis”. Gracias por la escucha atenta, el aliento y los consejos.

Y finalmente, mis amores. No solamente porque sin amor no es posible nada, sino también, un reconocimiento muy situado concretamente en este proceso y esta escritura. Habiendo terminado el primer año de cursada virtual previsto por el plan de estudios de la Diplomatura de FLACSO, me esperaba la cursada presencial para el tramo de Maestría cuando una pandemia dió vuelta todas nuestras rutinas. Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo de Bruno, que dedicó su amor, su tiempo y su paciencia para que yo tuviera este espacio, en una casa tomada por las tareas domésticas, el trabajo remoto y la escolaridad sin fronteras. Gracias por ser mi compañero, mi refugio y mi salvavidas. A Juana y Guadalupe, mis salvajitas, que apoyaban sus orejas en la puerta y me pasaban dibujitos por debajo en las extensas jornadas de clases virtualizadas en un dormitorio convertido en aula de posgrado. Por sus risas, sus juegos y su ternura infinita.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se sitúa en el campo de la Antropología Social, en el marco de los estudios sobre la Universidad contemporánea y los estudios de género, proponiéndose indagar desde una perspectiva etnográfica en las trayectorias universitarias de estudiantes mujeres en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Esta Universidad se encuentra ubicada en la localidad de Florencio Varela, en el Conurbano Bonaerense¹, y su población estudiantil está compuesta en más de un 80% por estudiantes de primera generación universitaria en sus familias.

La categoría conceptual y nativa² de ser estudiantes universitarios/as de “primera generación” estuvo sin lugar a dudas en el centro de mis motivaciones iniciales, cuestión que será abordada al analizar mi lugar en el campo. En este sentido, las investigaciones sobre la Universidad en Argentina destacan durante la segunda mitad del siglo XX la transformación del estudiantado universitario, dando lugar al paso de una universidad de élite a una universidad de masas (Ezcurra 2011, Carli 2012, Marquina y Chiroleau 2015, Cerezo 2018). Tal como repone Cerezo (2018), en este proceso es significativo el ingreso de sectores sociales relegados anteriormente, como las clases medias y más recientemente sectores populares, que constituyen una nueva categoría de “estudiantes de primera generación”.

La masificación del ingreso a la Universidad durante la segunda mitad del siglo XX y el acceso de sectores sociales relegados anteriormente incluye también el ingreso en proporciones ascendentes de las mujeres a estas casas de altos estudios. El estudiantado universitario, que tradicionalmente se constituye como un sector de la élite, ha sido durante mucho tiempo exclusiva o mayoritariamente masculino: es decir, la masificación no sólo imprime una novedad en términos de clase social sino también en materia de género. Reflexionar en torno a la transformación del estudiantado universitario, en mi caso, implicó preguntarme respecto de las peculiaridades situadas también en clave de género: mi recorte en esta ocasión se sitúa en las experiencias de estudiantes mujeres³ en una Universidad del

¹ El Conurbano Bonaerense está compuesto por el conjunto de localidades que rodean a la Capital Federal, cuyo límite lo componen la Avenida General Paz (hacia el norte y oeste) y el Riachuelo (hacia el sur). Concentra el 25% del total de la población nacional y el 1% del territorio nacional, según el Observatorio del Conurbano Bonaerense (2022). En el contexto de esta investigación, la ubicación de la universidad y su vínculo con el territorio, además del contexto de creación de nuevas universidades nacionales justamente en el Conurbano Bonaerense, constituyen elementos relevantes que hacen a la marca identitaria de la institución.

² Es categoría nativa en sentido amplio, no sólo para quienes son estudiantes sino también para otros/as actores/as que conforman la comunidad universitaria: autoridades, docentes, Nodocentes, graduados/as.

³ No obstante, es importante destacar que si la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la mayor presencia de mujeres en las universidades, en las últimas décadas otras identidades genérico sexuales están siendo

Conurbano Bonaerense. Al respecto, resulta pertinente mencionar, haciendo propia una consideración metodológica propuesta por Martin, Queirolo y Ramacciotti (2019), que a la hora de pensar en las mujeres universitarias como objeto de estudio estoy aludiendo a “una identidad genérica históricamente construida, tomando distancia de todo binarismo de corte biologicista y heteronormativo” (2019:12).

De este modo, el problema de investigación se fue enmarcando conceptualmente en el campo de estudios sobre la Universidad contemporánea en Argentina, sin embargo, comenzó a formularse con bastante anterioridad, a lo largo de más de diez años de experiencia profesional y académica como trabajadora docente y Nodocente⁴ de la UNAJ. A lo largo de estos años, en el marco de mi ámbito laboral en el Departamento de Orientación Educativa (DOE) de la Secretaría Académica de la UNAJ, realicé cientos de entrevistas no estructuradas con estudiantes en general, y mujeres en particular, que “se acercaron a”, o “fueron convocadas por”, un área de orientación educativa en la Universidad en la cual me desempeño desde 2011 como Nodocente (inicialmente como integrante del equipo, y luego como responsable del área). El DOE tiene a cargo diversos programas de acompañamiento a estudiantes como tutorías, clases de apoyo y orientación vocacional que tienen como objetivo favorecer la familiarización con la vida universitaria, en pos de disminuir la deserción temprana y desgranamiento a lo largo de la cursada. En estas entrevistas aparecían relatos de jóvenes y adultas que, habiendo iniciado su carrera universitaria, entrelazan en su recorrido académico diversas situaciones de su entorno familiar y social que atraviesan su trayectoria en la universidad, en ocasiones habilitándola (“Ahora que los chicos están grandes, puedo dedicarme a mí”), en ocasiones tensionado, dificultando o interrumpiendo la continuidad de sus estudios (“Mi pareja me decía: ¿a qué vas a la universidad vos, a buscar tipos?”). En estos relatos, a lo largo de los años, fui conceptualizando un conjunto de problemáticas que me fueron posibilitando pensar, dentro del marco general de las situaciones que atraviesan la experiencia universitaria en la población estudiantil de la UNAJ, aquellas que podían analizarse en perspectiva de género. Me refiero a diversas formas de violencia de género, de feminización de los cuidados, y a las maternidades, que han sido puestas de relieve como componentes de la experiencia universitaria de estas mujeres estudiantes. En este camino,

visibilizadas y están ganando presencia: identidades trans, no binaries, gays, lesbianas. Pensar el estudiantado universitario en clave de género en la actualidad implica sin lugar a dudas trascender el esquema binario y atender a las diversidades (Blanco 2014, Puglia y Magnone 2020)

⁴ Utilizo el término Nodocente, con mayúscula y todo junto, respetando la denominación que el claustro reivindica desde la federación que nuclea a sus sindicatos (FATUN). Esta denominación enfatiza la conversión de una definición marcada inicialmente por la negativa, en una reivindicación identitaria propia.

también fui integrando diversos proyectos de vinculación con el territorio⁵ y de investigación en temáticas de género, enmarcados en el Programa de Estudios de Género (PEG) del Instituto de Estudios Iniciales (IEI) de la UNAJ, que contribuyeron a la reflexión, problematización y conceptualización de estas temáticas.

Hay al mismo tiempo un recorrido interno que fui atravesando para posicionarme como etnógrafa en el campo, y para construir en mi lugar de trabajo el campo etnográfico. Como antropóloga me gradué en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y casi en simultáneo a mi etapa final de cursada y de elaboración de tesis de licenciatura, en el año 2011 comencé a trabajar en la UNAJ. Por aquel entonces mis preguntas de investigación estaban lejos del Conurbano Bonaerense, no obstante, fue precisamente mi mirada antropológica la que me permitió durante varios años ir conformando mi actual interés de investigación etnográfica en el marco de mi lugar de trabajo: la apertura en la escucha y el extrañamiento en la mirada de aquellas trayectorias universitarias e historias de vida que, por mi propio lugar de trabajo en la Universidad, orientaba cotidianamente. De este modo es que fui construyendo mi problema de investigación enmarcado en la realización de mi tesis de maestría en Antropología Social en FLACSO, en la que me propuse ahondar desde una perspectiva etnográfica estas temáticas.

Recorrido de la tesis

El capítulo 1 presenta el problema de investigación y los objetivos generales y específicos. Desarrolla el encuadre metodológico del abordaje etnográfico propuesto, así como también aspectos vinculados a la reflexión crítica en torno a la inmersión (previa) de la investigadora en el campo. En tal sentido, se incorpora la propuesta de pensar la intervención antropológica y la antropología como forma de intervención social. Por otro lado, se contextualiza el caso de estudio en un marco temporal amplio, recuperando aspectos de la historia de la Universidad en Argentina en general y de las mujeres en el sistema universitario en particular. Finalmente, se consideran los antecedentes situados en la misma Universidad, específicamente, investigaciones que indagan respecto de las características, trayectorias y experiencias de la población estudiantil en perspectiva de género en la UNAJ.

El capítulo 2 presenta el caso de estudio, caracterizando aspectos generales de la estructura de la UNAJ y composición de su población estudiantil, e indagando desde una mirada

⁵ La UNAJ denomina “vinculación territorial” las actividades y programas que tradicionalmente se conceptualizan como “extensión” en el sistema universitario.

etnográfica cómo la Universidad se define a sí misma tanto en documentos institucionales como a través de las voces de autoridades, docentes y Nodocentes. Para esto, hago referencia tanto a materiales escritos, como documentos institucionales, informes de gestión y artículos académicos y de difusión; como también a instancias de observación participante en actos institucionales, encuentros académicos y talleres donde circulan discursos de autoridades, de actores sindicales, docentes y representantes de claustros. Aspectos de mi propia inmersión previa en el campo, como trabajadora docente y Nodocente, están también presentes en esta descripción.

Los capítulos 3 y 4 se concentran específicamente en las entrevistas etnográficas y observación participante desarrolladas en el marco de esta investigación y del proyecto colectivo de investigación *Políticas de cuidado y el rol de las universidades postpandemia* (PEG, IEI), entre los años 2022 y 2023. El capítulo 3 consiste en un acercamiento a las trayectorias estudiantiles de estudiantes mujeres en la UNAJ, en perspectiva etnográfica y de género, recuperando la perspectiva nativa de las estudiantes y graduadas entrevistadas así como también algunas reflexiones situadas a partir de la observación participante en la UNAJ. En este recorrido se ponen de relieve temáticas recurrentes a lo largo del trabajo de campo que, en mi mirada analítica, me propuse interpretar en clave de género.

El capítulo 4 desarrolla una temática que cobra especial protagonismo a lo largo del trabajo de campo: los cuidados en las trayectorias universitarias. A lo largo de esta investigación, las estudiantes y graduadas con hijos/as han puesto de relieve la manera en la cual ser madres y estudiantes configura una serie de particularidades en sus trayectorias universitarias, desde el inicio de la misma porque sus hijos “están más grandes”, porque quieren “dar el ejemplo” o “no postergarse más”, hasta la organización del tiempo entre la cursada, el estudio, las tareas del hogar y el cuidado de hijos/as. Asimismo, mi participación en el ya citado proyecto colectivo de investigación me permitió indagar de manera específica las nociones nativas acerca de los cuidados y del rol de la Universidad al respecto.

Finalmente, las palabras finales recuperan de manera conclusiva el recorrido realizado a lo largo de estos capítulos.

CAPÍTULO 1. Haciendo etnografía en la UNAJ: contextualización, abordaje y antecedentes

1.1 El problema de investigación. Objetivos generales y específicos.

Esta investigación se propone indagar desde una perspectiva etnográfica y de género sobre las trayectorias estudiantiles en la UNAJ, específicamente, de estudiantes mujeres y graduadas recientes que son, en su mayoría, provenientes de sectores populares y de primera generación universitaria en sus familias. El concepto de trayectoria tiene aquí, en términos analíticos, un doble sentido, haciendo referencia a su uso en el campo educativo tanto como en el de los estudios sociales. Al pensar en trayectorias educativas estoy centrando mi atención en el recorrido de estas mujeres en el sistema universitario, reconociendo tal como propone Terigi (2009) la existencia de “trayectorias teóricas”, propuestas como progresión lineal prevista por el sistema educativo, y “trayectorias reales” que dan cuenta del modo en que los y las estudiantes lo transitan efectivamente. Por su parte, el análisis de trayectorias en los estudios sociales permite dar cuenta del modo en que se entrelazan de manera dinámica voluntades individuales y condicionantes estructurales e institucionales a lo largo del tiempo y del espacio (Roberti 2017).

Un abordaje etnográfico de las trayectorias de mujeres universitarias de “primera generación” en la UNAJ nos permitirá aproximarnos a los modos en los que estas estudiantes y graduadas recientes significan el inicio y desarrollo de su carrera universitaria, las relaciones que se construyen entre pares, con docentes y otros actores institucionales, y los diversos modos en los que el inicio de la vida universitaria se articula y/o tensiona con otras dimensiones de sus vidas personales, en especial, vinculares y laborales. De este modo, una pregunta que recorre esta indagación refiere a la posibilidad de pensar en especificidades relacionadas con el género en estas trayectorias. En este sentido, me propongo contribuir desde la Antropología Social y con perspectiva de género al abordaje de las relaciones interpersonales, las formas de sociabilidad y la perspectiva de los actores, específicamente en la población estudiantil, contribuyendo a la articulación de los estudios sobre la Universidad contemporánea y los estudios de género.

Asimismo, tal como propone Bonder (1994), el abordaje cualitativo a la hora de pensar en la presencia de las mujeres en la Universidad resulta en especial pertinente en el desarrollo de los estudios de género en el campo educativo, considerando que las investigaciones en este ámbito son más escasas y la sistematización de datos es más dispersa en comparación con

otros campos como el de la salud y el mundo del trabajo. Este es sin dudas un ámbito de significativo avance en los últimos años, y un campo al que espero contribuir con mi tesis.

Objetivos específicos

-Indagar en perspectiva etnográfica los sentidos nativos en torno a las trayectorias universitarias de estudiantes mujeres de una Universidad nacional del conurbano bonaerense

-Reflexionar respecto de las especificidades de género en las trayectorias universitarias de una población estudiantil de “primera generación”

-Visibilizar las redes interpersonales y formas de sociabilidad que se ponen en juego y/o en tensión a partir del inicio de la vida universitaria en mujeres universitarias de “primera generación”

1.2 Haciendo etnografía “desde acá”. La investigadora en el campo.

Los aportes de la etnografía crítica contemporánea han contribuido a transitar el recorrido de construcción del campo y a reflexionar sobre mi propia práctica etnográfica, mi sujeta-etnógrafa y mi desplazamiento en/hacia el campo, estando inmersa previamente en él. Si recuperamos la impronta malinowskiana en el desarrollo del trabajo de campo etnográfico, podemos reconocer que el viaje, como alejamiento del origen y primordialmente desplazamiento físico, se ha constituido en un elemento central de la producción de conocimiento antropológico, bajo un marcado interés en comprender la inmensa diversidad de la vida humana. Acompaña al viaje como marca distintiva el asombro del encuentro con aquello exótico, el extrañamiento en el reconocimiento de la alteridad (Krotz 2014, Da Matta 1999).

El rol preponderante del viaje y el exotismo que han caracterizado a la antropología hegemónica europea y norteamericana, se comprenden de un modo distintivo en las más recientes antropologías que se han denominado como periféricas, producidas desde aquellos lugares geográficos que acostumbraban a ser destinos para la investigación etnográfica. Este tipo de antropologías “en un sólo país”, tal como plantea Krotz (1986), tienen implicancias para el viaje antropológico, tanto objetiva como subjetivamente, y plantean la necesidad de recuperar el asombro. A este respecto, identificando en crisis la intención temprana de la disciplina de reconocer a través de las diferencias la unidad de la humanidad, Carvalho

(1996) propone reconocer un “modo antropológico de vivir”, que implica una capacidad de apertura a los demás, de relativización, una inmersión de cuerpo y alma en una comunidad distinta, de modo que finalmente “ser antropólogo es una forma de ser humano” (1996:79).

Recuperando lo que considera un legado antropológico crucial y ambivalente, Clifford (1997) también reflexiona en torno al viaje en tanto desplazamiento físico en la constitución del trabajo de campo. Destaca el rol central que desempeña el trabajo de campo en la definición de la disciplina, indagando en las transformaciones y redefiniciones contemporáneas de aquella práctica ejemplar de la antropología. Pero, ¿qué imágenes asociamos a la idea del trabajo de campo? Aquí el autor resalta la persistencia de la imagen de un lugar definido por un adentro y un afuera al que llegamos al desplazarnos físicamente. La fuerza de estas imágenes mentales que materializan conceptos actúan a modo de “ejemplares” (Kuhn 1970, citado por Clifford 1997) haciendo que un tipo de trabajo de campo ejemplar sirva de base para una gran heterogeneidad de experiencias de campo: este ha sido a lo largo de la historia de la antropología, el viaje “exótico”, de estadía prolongada, de desplazamiento físico a un lugar más o menos remoto. Entonces, ser antropólogo/a es algo que se vincula de manera estrecha con la realización de aquello que se configura como “trabajo de campo real”, aspecto que Clifford se propone desnaturalizar: ¿real para quién/es? Tal como presenta el autor, las fronteras, el viaje, el desplazamiento físico, elementos históricamente configurados en torno al trabajo de campo antropológico, se están transformando

a medida que la geografía de la distancia y la diferencia cambia en las situaciones poscoloniales/neocoloniales, a medida que las relaciones de poder de la investigación se reconfiguran, a medida que se despliegan las nuevas tecnologías de transporte y comunicación, y a medida que los *nativos* son reconocidos por sus experiencias mundanas específicas y sus historias de residencia y viaje (1997:78-79).

Así, Clifford nos invita a pensar de qué modo la antropología contemporánea está repensando, cuestionando y redefiniendo las nociones de viaje, de fronteras, de interacción, que históricamente han configurado el trabajo de campo. Recuperar entonces la metáfora transversal del trabajo de campo como “encuentros de viaje”, como propone Clifford (1997), coloca en un lugar central movimientos subsumidos en la idea tradicional de co-residencia, poniendo de relieve las prácticas espaciales de moverse desde y hacia, dentro y fuera. Después de todo, “el trabajo de campo tiene lugar en relaciones mundanas y contingentes de viaje, no en sitios controlados de investigación” (1997:90). La propuesta del autor consiste, en el marco de estas transformaciones y reconfiguraciones, en poder conceptualizar el campo como una relación interpersonal.

Reflexionar respecto de estos elementos constitutivos de la antropología resultó de gran relevancia a la hora de posicionarme respecto de mi propia práctica etnográfica y mi lugar en el campo, revisando las implicancias de un viaje interno que constituye el centro de mi experiencia etnográfica. Durante mi investigación, en las etapas previas a sumergirme en el trabajo de campo, me preguntaba reiteradamente si acaso había iniciado ya mi inmersión etnográfica propiamente dicha en el campo. En mi trayectoria, es precisamente la inmersión previa, no estrictamente etnográfica en el campo, pero también, inevitablemente etnográfica, la que ha dado origen a mis intereses antropológicos. ¿Es acaso posible separar mi sujeta-etnógrafa de mi sujeta trabajadora Nodocente y docente?

De este modo, es sin lugar a dudas mi formación como antropóloga la que me ha permitido formular mis intereses etnográficos en el marco de mi experiencia laboral y académica en la UNAJ a lo largo de todos estos años. El desafío consistió en transitar ese desplazamiento e iniciar el (o dejarme sumergir en el ya iniciado) viaje antropológico hacia el campo, desde el campo, a través del campo. En este sentido, resultó clave pensar el campo desde la noción de reflexividad tal como la propone Rosana Guber (2011), quien destaca que reconocer la reflexividad del mundo social tiene implicancias sobre la investigación social. Algo central es que nos va a permitir visibilizar y hacer objeto de reflexión la presencia de quien investiga en el campo, ya que “La presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad” (Guber 2011:45). Tal como plantea Guber (2011), a partir de los años 80 el término reflexividad se utiliza en el trabajo de campo etnográfico para dar cuenta de la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos: el género, edad, pertenencia étnica, etcétera. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2005) va a agregar otras dos dimensiones que están vinculadas con la pertenencia del/a investigador/a a un campo académico específico (y sus propios “epistemocentrismos”), y su posición dentro de ese campo académico. Estas tres dimensiones de la reflexividad están presentes en el trabajo de campo: la de quien investiga como sujeto, como miembro de una comunidad académica determinada, y finalmente, la reflexividad nativa (cfr Guber 2011:46).

1.3 Pensando la intervención antropológica

Al repasar en mi recorrido e identificar mi lugar (de trabajo) en el campo, resultó de utilidad recuperar la propuesta de Julieta Quirós (2023) para pensar la intervención antropológica y la antropología como intervención social. La autora nos habla de cómo la actividad de

“extensión” por ella realizada⁶ fue progresivamente ganando terreno en su agenda de investigación, orientando preguntas y objetivos, y convirtiéndose gradualmente en lo que luego denominaré como intervención. De algún modo, mi camino fue inverso: mi tarea laboral, de gestión en un área de orientación educativa, fue dando paso gradualmente a la conformación de una agenda de investigación propia. De todos modos, fue siempre mi formación como antropóloga la que también actuaba en mi intervención laboral, configurando un matiz singular en los programas de orientación a estudiantes que coordino a partir de la escucha de los y las propias estudiantes que entrevistaba. Cobra especial sentido aquí recuperar la propuesta de Quirós (2023), en tanto diseñar problemas de investigación implica reconocer la etnografía como dispositivo de escucha, lo cual no es necesariamente novedoso en la disciplina en tanto se reconoce que

la antropología se caracteriza por un interés y un entrenamiento específicos para captar —y construir sus proyectos de conocimiento en base a— aquello que, en cada micro-cosmos social, es vivido como importante. En la investigación etnográfica en particular, qué es lo que importa a las personas y grupos involucrados en un proceso social define también qué es o debe ser importante para la atención del/a antropólogo/a (Quirós, 2023: 13)

No obstante, la autora enfatiza una versión particular de esta atención disciplinar que denomina como “fuerte o encarnada” (Wacquant 2015 en Quirós 2023), que es en sí misma inaugural de la antropología moderna a partir de Malinowski, la cual reconoce que

lo que importa en cada contexto social es todo aquello que afecta vitalmente a sus protagonistas, es decir, todo aquello que concierne íntimamente a sus experiencias, condiciones y posibilidades de felicidad e infelicidad, bienestar y malestar. Cosas que no necesariamente están puestas —o son pasibles de ser puestas— en palabras, pero sí en acto(s). (Quirós, 2023: 13)

A este respecto, recupero de Quirós (2023) la relevancia de la escucha etnográfica en tanto no solamente nos habilita “Formular problemas de investigación anudados a asuntos que afectan vitalmente a las personas y al cuerpo social” (2023: 16) sino fundamentalmente a

Producir conocimiento relevante e idóneo para intervenir en esos asuntos, perturbarlos (...) perturbar esos asuntos vitales con conocimiento competente no quiere decir, meramente, avispar sentidos comunes; significa, más bien, asumir como tarea el desafío de (cómo) contribuir, desde la antropología, a entender y tramitar mejor los estados y condiciones de malestar y sufrimiento social, y a conocer, habilitar e imaginar más y mejores estados y condiciones de bien común, bienestar colectivo y buen vivir. (2023:16)

En este sentido, pensar mi problema de investigación es también pensar en esta como una intervención antropológica, asumiendo el desafío de “perturbar” algunos sentidos en torno a quiénes y cómo habitan las universidades en la actualidad para contribuir a “habilitar e imaginar” mejores condiciones, más igualitarias en materia de género, para las estudiantes en

⁶ Se trata de una tarea iniciada como “acompañamiento técnico” destinada a fortalecer la actividad agropecuaria familiar del Valle de Traslasierra, en el noroeste de Córdoba, donde reside la propia investigadora.

la UNAJ. En mis años como trabajadora docente y Nodocente en la UNAJ es un fuerte compromiso por el derecho a la educación superior el que guía mi trabajo, reconociendo mi sentido de pertenencia a una Universidad que se define a sí misma como “inclusiva”⁷. Confluye en este camino además mi propia militancia feminista, y el comenzar a ver dentro de aquellos “estudiantes de primera generación” sorteando los desafíos de iniciar la vida universitaria, a las estudiantes mujeres que relatan situaciones de violencia de género (dentro y fuera de la Universidad), que empiezan a estudiar porque sus hijos/as “están grandes” y refieren “ahora que tengo tiempo, puedo”, que asisten a clases con sus hijos/as pequeños/as o alteran sus cursadas de acuerdo a los horarios escolares, entre otras tantas dimensiones que fui visualizando a lo largo de estos años. Es por esto que, recuperando a Bartolomé (2004), podemos decir que

nos encontramos en un momento donde lo que se requiere es no sólo entender y criticar los acontecimientos actuales, sino también contribuir a imaginar el futuro repensando el presente y haciendo ver, a partir del cuestionamiento de esa construcción arbitraria que llamamos realidad, la pluralidad de realidades posibles (2004:201).

Trascender las fronteras académicas de nuestras producciones etnográficas es parte del compromiso político que podemos asumir haciendo etnografía. Asimismo, recuperar el costado humano e intersubjetivo de la etnografía me permite situar la afectividad y compromiso que ya siento hacia mis interlocutoras en el campo, de modo que, recuperando una vez más a Bartolomé (2004), hacemos visible y objeto de una práctica reflexiva el hecho de que nos relacionamos con los/las otros/as no sólo desde la razón y el intelecto sino también desde la afectividad y la experiencia emotiva. En mi caso también, la maternidad atravesó mis tiempos académicos, y “ahora que las chicas están grandes, volví a estudiar”.

1. 4 El enfoque, el método, el texto

Considerando que esta investigación se propone recuperar las trayectorias y experiencias de estudiantes mujeres en una universidad del conurbano bonaerense desde la perspectiva de sus protagonistas, la opción metodológica consistió en desarrollar una etnografía en su triple acepción de enfoque, método y texto (Guber 2011). La etnografía nos permite, como enfoque, comprender el mundo social desde la perspectiva de sus protagonistas o perspectiva nativa, lo que corresponde a la descripción tal como es entendida en ciencias sociales (Runciman 1983 en Guber 2011) y más precisamente a lo que en antropología comprendemos como interpretación o descripción densa (Geertz 1973). De este modo, podemos “documentar lo no

⁷ Ver capítulo 2.

documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009: 21), aquello que por familiaridad o cotidianeidad permanece oculto, naturalizado. En las sociedades modernas, subraya Rockwell, lo no documentado “Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito.” (2009:21). El enfoque etnográfico posibilita entonces una descripción que implica una conclusión interpretativa de quien investiga, como resultado de la articulación de la elaboración teórica y el contacto prolongado con los/as nativos/as (Guber 2011).

El enfoque etnográfico en esta investigación implicó dotar de protagonismo a las estudiantes mujeres y graduadas recientes de la UNAJ, de diversos rangos etéreos, distintas carreras, con y sin hijos/as a cargo y en diversos momentos de su trayectoria académica, reconociendo que “los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran.” (Guber 2011:16). Para ello, conforme a las implicancias de la etnografía como método, he realizado entrevistas y observaciones participantes en diversos espacios y actividades en la Universidad, específicamente en la sede central ubicada en la Avenida Calchaquí al 6200 (ex Laboratorios YPF). Al respecto, si bien la perspectiva etnográfica nos permite singularizar la mirada y no establecer grandes generalizaciones, resulta pertinente en términos metodológicos destacar que las personas entrevistadas han hecho reiteradas menciones a sus compañeras de cursada, han descrito situaciones de y con otras/os estudiantes, han puesto de relieve sus relaciones en el ámbito de la Universidad de un modo tal que nos permite pensar que sus relatos y testimonios son altamente significativos en términos heurísticos. Finalmente, es importante aclarar que a lo largo de esta tesis hago referencia a nombres de las personas entrevistadas o presentes en situaciones de observación participante, los mismos son ficticios. Asimismo, se otorga una numeración que da cuenta del orden en el que cada persona es referenciada en este escrito, sin implicar esto una referencia cronológica del trabajo de campo. Tanto en el Anexo como en las notas al pie de cada referencia se detallan otros datos personales como edad, carrera de cursada y si tienen o no hijos/a cargo.⁸

En suma, el trabajo de campo implicó, por un lado, algunas instancias planificadas previamente, tal es el caso de las entrevistas a estudiantes y graduadas o la observación

⁸ Ver anexo.

participante en eventos específicos como actos institucionales, talleres desarrollados en el marco de la Agenda Estratégica 2022-2025⁹, jornadas y encuentros académicos, defensas de tesinas, y una serie de actividades convocadas en el marco del proyecto colectivo de investigación *Políticas de cuidado y el rol de las universidades postpandemia* (PEG, IEI) financiado bajo la convocatoria interna UNAJ Investiga 2020¹⁰, del cual formé parte como docente investigadora. Me refiero especialmente a los grupos focales¹¹ con estudiantes convocados con la consigna “Hablemos de cuidados” (septiembre de 2022 y mayo de 2023) y las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior desarrolladas en la UNAJ en noviembre de 2022. Pero al mismo tiempo, tal como ha sido dicho de manera introductoria, mi propia trayectoria laboral en la UNAJ ha sido analizada en clave etnográfica, lo cual me llevó a construir un diario de campo relativo a mi propia inserción en el campo desde mi lugar de trabajo académico y de gestión. Asimismo, realizo una descripción de la propia UNAJ recuperando especialmente el modo en que la Universidad define aspectos constitutivos de su misión, valores y proyecto institucional a través de documentos escritos así como también el modo en que autoridades, docentes y Nodocentes se apropian de los mismos.

Reconociendo la apertura y cierta falta de sistematicidad que caracterizan al conjunto de acciones comprendidas bajo el concepto de trabajo de campo etnográfico (Guber 2011), en esta investigación el trabajo de campo propiamente dicho se extendió durante el segundo semestre de 2022 y todo el año 2023. En este período, me he abocado a:

- Sistematizar y reflexionar sobre mi propia experiencia (laboral) en el campo, a través de la construcción de notas referidas a mi trayectoria como trabajadora Nodocente y docente en la UNAJ
- Realizar observación participante en diversas actividades realizadas en la UNAJ tales como: actos institucionales, talleres de la “Agenda Estratégica”, encuentros y jornadas académicas, defensas públicas de tesinas, encuentros de reflexión con Tutores Pares

⁹ Estos talleres se desarrollan en el marco del Plan Estratégico Institucional 2022-2025, el cual establece la misión, visión, valores institucionales y fija objetivos estratégicos en este marco temporal así como acciones de mejora para el logro de la misión institucional. Ver <https://planestrategico.unaj.edu.ar/>

¹⁰ Se trata de un programa de la Secretaría de investigación y vinculación tecnológica de la UNAJ que se propone promover las actividades de investigación mediante el apoyo económico a proyectos de investigación bianuales. Los grupos de investigación cuentan con estudiantes y graduados/as de la Universidad así como docentes investigadores/as, de modo tal que se constituyan en espacios de producción de conocimiento y formación.

¹¹ Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa en la que se explora un tema a partir de la interacción entre los y las participantes, a través de la guía o moderación de quien entrevista.

del Departamento de Orientación Educativa, grupos focales con estudiantes “Hablemos de cuidados”.

- Realizar entrevistas etnográficas a estudiantes mujeres y graduadas recientes de la UNAJ, mayoritariamente, en espacios dentro de la Universidad, también a través de medios virtuales (plataforma Google Meet).

Asimismo, la perspectiva histórica resultó ineludible para construir el objeto de estudio: reflexionar de manera situada sobre las experiencias contemporáneas de estudiantes mujeres en la Universidad implicó necesariamente contemplar que la Universidad no siempre fue un espacio habitado por mujeres. Tal como lo propone Rockwell:

Resulta impensable, desde este enfoque, comprender situaciones y sucesos presenciados en la actualidad sin considerar la dimensión temporal. La experiencia sobre el terreno nos confronta con la heterogeneidad; la investigación histórica permite situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados. A la vez, la mirada antropológica sugiere nuevas formas de indagar en la historia, de entender la temporalidad y de explorar los vestigios materiales y textuales (2009:14)

En tal sentido, a la hora de construir mi problema de investigación ha resultado crucial, además de recuperar mi experiencia previa en el campo, realizar una revisión bibliográfica que me permita contextualizar en un campo de estudios y en un marco temporal más amplio. Se destaca en este sentido, en sintonía con lo propuesto por Rockwell (2009), que el análisis histórico contribuye a nuestra comprensión de los procesos contemporáneos, así como también los problemas del presente nos ayudan a iluminar nuestra mirada del pasado. Es por ello que una breve historización del sistema universitario y del estudiantado universitario argentino, así como también la revisión de antecedentes relativos a la presencia de mujeres en las universidades constituyen un factor clave para contextualizar la experiencia etnográfica, aspecto que se desarrolla en los apartados siguientes.

1.5 Contextualizando el problema

1.5.a La Universidad y los estudiantes universitarios en Argentina

Al pensar en la Universidad contemporánea diversos estudios destacan, a partir de la segunda mitad del siglo XX, un proceso de masificación y diversificación de la matrícula estudiantil que nos permite hablar del ingreso a la Universidad de sectores antes relegados, como las clases medias y más recientemente sectores populares (Carli 2012, Ezcurra 2011, Cerezo 2017, Unzúa 2014). En relación a este proceso, Ana María Ezcurra (2011) menciona para principios del siglo XXI una tendencia global y estructural de transformación de la

educación superior, reforzando su importancia y masificándose. La autora destaca una suba de la matrícula a escala internacional, la cual es en sí misma el motor de una serie de cambios en la educación superior: la aparición de sistemas académicos diferenciados, con mayor variedad de instituciones, así como también el ascenso del sector privado. Esta tendencia global de masificación implica un proceso de inclusión social, en tanto posibilita el ingreso de franjas sociales excluidas anteriormente, pero entraña no obstante otra tendencia también estructural y global que incluye altas tasas de deserción. La hipótesis central de Ezcurra (2011) gira en torno a lo que denomina como “inclusión excluyente”, que refiere a las dos caras de este proceso: inclusión social al posibilitar el ingreso de sectores sociales antes relegados, pero exclusión en tanto la deserción golpea principalmente a la población de franjas socioeconómicas desfavorecidas, implicando entonces un proceso de reproducción de la desigualdad.

En el caso de Argentina, contribuyen a este proceso: la gratuidad de la enseñanza universitaria decretada durante la presidencia de Perón en 1949, el ingreso mayoritariamente irrestricto, un mayor alcance dado por la obligatoriedad del nivel medio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la ampliación, diversificación y descentralización de la oferta con la creación de nuevas universidades nacionales y la expectativa de movilidad social ascendente en torno a la adquisición de capital educativo (Cerezo, 2018). A este respecto, Marquina y Chiroleau (2015) identifican un primer momento de transformación del sistema universitario argentino en el marco de la política neoliberal de los años 90, caracterizado por la implementación de prácticas que incorporan recomendaciones del Banco Mundial vinculadas a la evaluación de calidad, la eficacia y la eficiencia. La expansión del sistema universitario en este período combina la oferta estatal (con la creación de 11 nuevas universidades nacionales¹²), con la oferta de gestión privada (con 25 nuevas universidades). Además, prevalece una tendencia a la diversificación,

¹² Universidad Nacional de La Matanza (1989); Universidad Nacional de Quilmes (1989); Universidad Nacional de la Patagonia Austral (1994); Universidad Nacional de General Sarmiento (1992), Universidad Nacional de San Martín (1992); Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (1992); nacionalización de la Universidad Nacional de La Rioja (1993); Universidad Nacional de Villa María (1994); Universidad Nacional de Lanús (1995); Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995); Instituto Universitario Nacional del Arte (1996). También en este período, el que a partir del año 2013 se denominara Instituto Universitario del Ejército, fue creado como Instituto de Enseñanza Superior del Ejército (1990) en el marco de la Ley de Universidades Provinciales N° 17.778; el mismo caso corresponde para el que a partir de 2013 se denominara Instituto Universitario Naval que fuera creado como Instituto Universitario de Estudios Navales y Marítimos (1991) sobre la base de la Escuela Naval Militar, la Escuela de Oficiales de la Armada y la Escuela de Guerra Naval. Respecto al Instituto Universitario Aeronáutico (1993) asume esa denominación de la antigua Escuela de Ingeniería Aeronáutica creada en 1947 e integrada al sistema universitario nacional en 1971. Estos tres Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas se convirtieron en Facultades de la Universidad de la Defensa Nacional a partir de 2014 (Soprano 2015).

incorporando instituciones de formación superior no universitaria. Un segundo momento estaría signado por la salida de la crisis del 2001 y la llegada a la presidencia de Nestor Kirchner, primero, y Cristina Fernández, después, que inaugura una nueva etapa política que se propone “dar vuelta la página de reformas neoliberales recurriendo a una política de gobierno centrada en la idea de crecimiento con inclusión social” (2015: 7).

Siguiendo a Marquina y Chiroleau (2015), en este período se identifican dos ciclos de creaciones de universidades nacionales que marcan una “contratendencia” a la diversificación en la educación superior del período precedente, signada por la “inercia de la tradición argentina (y latinoamericana) que asigna un valor social privilegiado a la Universidad” (2015: 10). Así, el primer ciclo transcurre durante el mandato de Néstor Kirchner (2003-2007) en el que se crearon 4 universidades¹³ y un Instituto Universitario, el de Seguridad Marítima (2007). Durante los dos períodos de gobierno de Cristina Fernández (2007-2015) se crearon en total 18 nuevas instituciones universitarias nacionales¹⁴ y se nacionalizó una Universidad Provincial: la Universidad Pedagógica Nacional (2015). A este respecto, resulta pertinente recuperar el concepto de “vecinalización” con el cual Pérez Rasetti (2012) da cuenta de la emergencia de un “nuevo alumnado” que llega a la Universidad porque la misma pasa a ser, literalmente, vecina. Contemplando datos estadísticos provenientes de la región metropolitana¹⁵ para el período 1999 a 2008, el autor afirma que “la creación de estas nuevas universidades ha permitido la emergencia de un nuevo tipo de estudiante que no concurría mayoritariamente a las universidades tradicionales de la región metropolitana” (2012:30). Esto, tal como afirma, se corrobora por un lado en el crecimiento más acelerado de la matrícula estudiantil de las nuevas universidades en comparación a las tradicionales de Buenos Aires y de La Plata, y por el otro, en la composición misma de la matrícula estudiantil de las universidades del Conurbano. Ambos aspectos, como veremos más adelante, se corroboran para el caso de estudio de la UNAJ (ver capítulo 2).

¹³ Universidad Nacional de Chilecito (2003); Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (en 2003 se ratificó en el Congreso Nacional el Decreto que la había creado en 2002); el Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina (en 2007 se ratifica en el Congreso Nacional su creación).

¹⁴ Universidad Nacional del Chaco Austral (2007); Universidad Nacional de Río Negro (2007); Universidad Nacional Arturo Jauretche (2009); Universidad Nacional de Avellaneda (2009); Universidad Nacional de Villa Mercedes (2009); Universidad Nacional de Tierra del Fuego (2009); Universidad Nacional de Moreno (2009); Universidad Nacional de José C. Paz (2009), Universidad Nacional del Oeste (2009); Universidad Nacional de los Comechingones (2014); Universidad de la Defensa Nacional (2014); Universidad Nacional de las Artes (2014, transformándose el Instituto Universitario Nacional del Arte -IUNA-, creado en 1996); Universidad Nacional de Hurlingham (2014), Universidad Nacional de Rafaela (2014); Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo” (2014), Universidad Nacional del Alto Uruguay (2015), Universidad Nacional Guillermo Brown (2015), Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (2015); Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2015)

¹⁵ Incluye la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense.

Por su parte, durante el período de gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) no se crearon nuevas universidades sino que más bien, en efecto, se comienza a gestar un discurso de deslegitimación y cuestionamiento de las más recientes universidades creadas en el período anterior¹⁶. Retomaré este aspecto en el capítulo siguiente, para reflexionar en torno a las tensiones en la transformación del estudiantado universitario. Finalmente, durante el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023) se nacionalizó la Universidad Provincial de Ezeiza y se crearon las Universidades Nacionales de Madres de Plaza de Mayo (antes Instituto Universitario), de Pilar y del Delta (en la zona norte del Conurbano), y la Universidad Nacional de Río Tercero en la provincia de Córdoba¹⁷.

A los intereses de esta investigación, resulta clave la consideración del nuevo “mapa universitario” (Marquina y Chiroleau 2015) ya que la UNAJ es justamente una de las nuevas universidades creadas en este contexto, específicamente en el año 2009 por Ley 26.576. Tal como reponen Marquina y Chiroleau (2015) los 12 años de “gobiernos kirchneristas” se caracterizan por la idea de crecimiento con inclusión social, y aquí la educación cumple un rol relevante. La mencionada Ley de Educación Nacional (2006), sancionada precisamente durante el gobierno de Néstor Kirchner, establece en su artículo 2 que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. La política universitaria de esa época es caracterizada como inclusiva y democratizadora:

a partir del análisis de la ampliación de la oferta institucional y la significativa expansión del financiamiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos. La evidencia parece indicar que por esta vía se ha implementado un cambio significativo del mapa universitario en términos territoriales y sociales con la expansión de la cobertura institucional y de las bases sociales de la institución.” (Marquina y Chiroleau 2015:8).

Al respecto, refiriéndose específicamente a las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, las autoras destacan que en sus proyectos de creación las mismas se presentan como “opciones alternativas de las grandes universidades tradicionales, caracterizadas por la masividad y cierto anonimato en el vínculo con los estudiantes.” (Marquina y Chiroleau

¹⁶ En una conferencia dada en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA en 2014 cuando era aún candidato, expresó textualmente: “¿Qué es esto de Universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar. Acá hay que hacer más jardines de infantes. Acá falta que todos los chicos tengan la oportunidad de ir al jardín de infantes. Basta de esta locura”. Ver https://www.youtube.com/watch?v=09O2IoQ_1dE

¹⁷ Durante el gobierno libertario de Javier Milei, la Resolución 45 del Ministerio de Capital Humano, del 26 de febrero de 2024, da de baja a las autoridades rectorales organizadoras de estas instituciones y anuncia el “proceso de *revisión* de la creación e inicio de actividades académicas de las nuevas instituciones universitarias nacionales creadas (...)”.

2015:11). Asimismo, “Las nuevas instituciones se presentan como innovadoras en la forma de recibir a los estudiantes universitarios de primera generación, los que requieren de atención específica y diferenciada en sus trayectorias educativas por pertenecer a sectores socialmente desfavorecidos.” (2015:11).

En sintonía con estas líneas de indagación y reflexionando sobre el estudiantado universitario específicamente se encuentran los trabajos de Leticia Cerezo (2017, 2018), que caracterizan a estudiantes de sectores vulnerables que son primera generación en universidades del Conurbano Bonaerense. De este modo, centrándose en las experiencias y trayectorias de estos estudiantes, Cerezo (2017) se propone problematizar la inclusión educativa en la educación superior, relacionando las posibilidades de egreso con las desigualdades sociales. En línea con lo propuesto por Ezcurra (2011), se considera que la Universidad reproduce y refuerza las desigualdades sociales existentes. Estos estudios coinciden en visibilizar cómo, de la mano de esta masificación de la matrícula universitaria, una institución que durante décadas estuvo destinada a restringidos sectores de élite de la sociedad comienza a recibir de manera creciente a sectores de las clases medias y en las últimas décadas también a estudiantes de sectores en situación de vulnerabilidad (Cerezo 2018). En relación a esto, Noel (2010) plantea que el acceso a la educación superior de sectores que no accedían tradicionalmente a la misma deja a la vista el “sociocentrismo encubierto de un sistema educativo que postula como universales (y por tanto, como patrón de normalidad psicológica y moral) condiciones de subjetivación y sociabilidad” (2010:5) que son propias de los sectores que tradicionalmente han accedido a la Universidad. El autor identifica entonces un malestar, que en su trabajo es expresado en la voz de docentes universitarios, y que tiene como base este proceso de transformación del estudiantado universitario que implica el ingreso de actores con disposiciones sociales y psicológicas distantes a las de quienes han constituido durante casi un siglo los estudiantes universitarios por excelencia. Estas transformaciones obligan a repensar la categoría de “estudiante universitario”, reconociendo que “la Universidad argentina esté recibiendo una gran cantidad de estudiantes que no coinciden con ese modelo histórico hegemónico fundado sobre una clase media relativamente homogénea, a partir del cual las instituciones de enseñanza superior construyeron sus supuestos y expectativas acerca de qué y cómo debe ser un alumno” (Noel 2010:8).

También centrándose en el estudiantado específicamente y en las universidades como constructoras de subjetividades, se encuentran los trabajos de Sandra Carli (2012, 2014) y de Rafael Blanco (2014). La preocupación de Carli (2012) gira en torno a recuperar como

relevante la dimensión cultural en los estudios sobre educación superior, abordando una temática central que refiere a qué significa estudiar en una Universidad pública entre fines del siglo XX y principios del XXI desde la perspectiva de los estudiantes que transitan estas instituciones. Se enfatiza así la presencia de una “nueva generación de estudiantes” llegados al calor de las crisis y transformaciones sociales de finales de la década de 1990 y eclosionadas en el 2001, con el consecuente deterioro económico de los sectores medios y el aumento de la pobreza, que permiten indagar en nuevos sentidos atribuidos a la educación superior en un contexto de incertidumbres respecto del futuro.

En otro de sus trabajos, Carli (2014) destaca la gran diversidad de sujetos que engloba actualmente la categoría de “estudiantes”, contemplando no sólo la masificación del sistema universitario, sino también las distintas etapas de la vida universitaria, las dinámicas de la participación política, y las características de las instituciones a las que asisten. Las investigaciones sobre estudiantes universitarios subrayan, de acuerdo con Carli (2014) tanto el peso de la cultura juvenil como las características de las instituciones particulares, dada la gran variedad interna de los sistemas universitarios. Entre estas investigaciones, la autora resalta aquellas que se centran en la participación política estudiantil, las que observan las especificidades de la sociabilidad cultural de los estudiantes, y aquellas orientadas a las particularidades de la alfabetización disciplinar. Finalmente, la autora afirma la necesidad de renovar la mirada sobre los estudiantes universitarios, dando cuenta también de la diversidad de experiencias subjetivas que se desarrollan en diversas instituciones (Carli 2014).

Articulando los estudios sobre la Universidad contemporánea y los estudios de género y diversidad sexual, el trabajo de Rafael Blanco (2014) profundiza en “el carácter sexuado de la vida universitaria”, comprendiendo las universidades como espacios de gestión de la identidad personal. De este modo, la mirada sobre las formas de sociabilidad estudiantil y la dimensión subjetiva de la experiencia universitaria se apoya en los diversos modos de reconocerse y ser reconocidos por otros como varones, mujeres, trans, heterosexuales, lesbianas o gays y en cómo estos diversos modos también regulan la experiencia estudiantil en lo cotidiano. Blanco se ubica en la línea de indagaciones iniciada por Carli (2012) respecto de la experiencia estudiantil en la Universidad y el rol de la misma en la construcción de subjetividades, problematizando a partir del carácter sexuado de la experiencia universitaria “el alcance de lo público de la Universidad pública”, y cómo el paso por ellas modula las biografías de quienes las transitan en el contexto de una época de transformaciones entre lo público, privado e íntimo.

Finalmente, en una interesante reapropiación del concepto de “inclusión excluyente” de Ezcurra (2011), Puglia y Pagnone (2020) proponen mirar desde esta perspectiva la feminización de la matrícula estudiantil, siendo las mujeres parte de aquellos sectores anteriormente excluidos. De este modo, proponen correr la mirada del ingreso hacia la permanencia y deserción, focalizando en los modos y las condiciones en que las mujeres habitan el espacio universitario. Su trabajo, centrado en el análisis de la experiencia en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) a partir de la creación de la Dirección de Género y Diversidad Sexual, permite situar la cuestión de género como política educativa interna y la dimensión de género como una variable relevante de las políticas de permanencia en la Universidad. Este es un aporte innovador para los estudios sobre las problemáticas de ingreso y permanencia en educación superior, centrados habitualmente en condiciones asociadas a la desigualdad social o diferencias de capital cultural previo de los estudiantes. En sintonía con la mirada de Morgade (2018) las autoras problematizan el modo en que, bajo el lema de gratuidad e ingreso irrestricto, se ha contribuido a crear el imaginario de la Universidad como espacio igualitario y de libre acceso. En este punto, resulta pertinente hacer un repaso que nos permita recuperar qué ha sucedido con las estudiantes mujeres en el amplio contexto de transformación, diversificación y masificación de la Universidad en Argentina. Al respecto, los estudios nos permiten no sólo reconstruir la dimensión histórica de la presencia de mujeres en las universidades, sino que también visibilizan aspectos como el género y las diversidades genérico sexuales como una dimensión significativa.

1.5.b Mujeres universitarias en Argentina

Habiendo destacado el proceso de transformación de la Universidad y del estudiantado universitario en Argentina en las últimas décadas, resulta pertinente ahondar en particular cómo ha sido la participación de las mujeres en este proceso. A este respecto, Bonder (1994) destaca que a pesar del aumento de la participación femenina en América Latina para las últimas décadas del siglo XX, este incremento en sí mismo no permite analizar qué es lo que sucede con la experiencia subjetiva de las mujeres en los estudios superiores. De modo que, más allá de la conquista histórica que significa en términos cuantitativos, hace falta poner la mirada en lo que esto implica cualitativamente en relación a “la orientación que dan a sus estudios y cuál es el sentido y el impacto de su paso por la Universidad en la determinación de su estilo de vida y en su experiencia familiar y laboral futura” (1994:16). Sobre este aspecto, la autora resalta la importancia de continuar el desarrollo de los estudios de género en el campo educativo. Por otro lado, la relación de las mujeres con la Educación Superior es

en sí misma un área relativamente reciente de interés académico, que acompaña el proceso de feminización de la matrícula de las universidades en la década de 1980 (Bonder 1994, Corvalán 1990)¹⁸. Este es sin dudas un ámbito de significativo avance en los últimos años, y un campo al que espero contribuir con este trabajo.

El acceso a la Educación Superior, como otros tantos ámbitos de la vida social, ha sido un campo de luchas, disputas y resistencias en el que fue la experiencia de las mujeres pioneras¹⁹ y la movilización feminista lo que fue resquebrajando las barreras implícitas y explícitas impuestas. En todo el mundo, desde fines del siglo XIX en adelante, “Las mujeres debieron saltar una y otra barrera para lograr estudiar en la Universidad primero, obtener el título en segundo lugar y acceder al ejercicio profesional después, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente a la otra, como ocurría con los varones” (Palermo 2006:21). De modo que, contemplando no sólo el acceso a la Universidad sino también a los campos profesionales, tal como podemos ver en los trabajos reunidos por Martín, Queirolo y Ramacciotti (2019), se destaca que “la ecuación *titulación, empleo, promoción económica y ascenso social* sólo tendió a funcionar para los varones” (2019:16). El recorrido histórico de los artículos reunidos por las autoras para pensar el campo de estudio de mujeres y profesiones muestra cómo el acceso e incluso la titulación universitaria no implican necesariamente inserción laboral, profesional y/o académica.

En América Latina específicamente, Argentina fue uno de los cinco países en el que las mujeres ingresaron a las universidades desde fines del siglo XIX, de manera dispersa inicialmente, pero ya en las primeras décadas del siglo XX más organizadamente y con mayor conciencia y reivindicaciones feministas (Belluci 1997, en Palermo 2006). Tal como afirma Palermo

con las primeras mujeres que accedieron a la universidad se inició en nuestro país una línea de preocupación teórica y práctica que constituye un claro antecedente de los estudios de educación de género. El hecho de haber sido pioneras, las hizo reflexionar sobre el lugar de excepción que constituían. Era una preocupación del movimiento feminista en general y del debate de la época la reivindicación por la educación de las mujeres. Este hecho no fue exclusivo de nuestro país (Palermo 2006:42).

¹⁸ Se destaca en este sentido como hito el Seminario Regional Latinoamericano y del Caribe “Desarrollo de Currícula y Preparación de Materiales de Enseñanza en Estudios de la Mujer en Educación Superior en América Latina” realizado en Buenos Aires en 1986 (Corvalán 1990).

¹⁹ Para mencionar algunas de ellas: se gradúan en Farmacia (por entonces título intermedio de Medicina) Élide Passo en 1885 y Julieta Lanteri en 1897. La primera graduada en Medicina es Cecilia Grierson en 1889, siendo además la primera mujer en obtener un título superior.

Recuperando la periodización realizada por Palermo (1998), quien identifica cuatro momentos diferenciados en cuanto a la participación de las mujeres en los estudios universitarios²⁰, podemos destacar que a partir de la década de 1960 se produce un incremento significativo que hacia 1980 llega a estabilizarse con una leve tendencia al aumento. Esta tendencia, que se mantiene en los últimos años, no es exclusiva de nuestro país sino que se produce a lo largo de todo el siglo XX en casi todos los países occidentales.

Ahora bien, a la hora de considerar en términos cuantitativos la participación de las mujeres en las universidades, no podemos dejar de mencionar algunas dificultades. En tal sentido, Gómez Molla (2018) subraya la dificultad que representa el intento de reconstruir la participación femenina en las universidades argentinas en el largo plazo, considerando de manera crítica las fuentes estadísticas disponibles y dimensionando los desafíos de abordar desde un enfoque cuantitativo e histórico a la población universitaria femenina en general. Por ejemplo, la autora identifica que “Los datos relativos a la matrícula universitaria no han incluido la distinción entre varones y mujeres sino hasta los años cuarenta; y, aun a partir de allí, la información con la que contamos es fragmentaria y disímil.” (2018:2). Asimismo, tal como fue mencionado anteriormente, diversos estudios resaltan que el ingreso a la Universidad no ha constituido un factor de transformación de la experiencia académica, laboral y/o profesional de las mujeres (Bonder 1994, Morgade 2018, Martín, Queirolo y Ramacciotti 2019). De este modo, se destaca que aún persisten brechas de género que son sostenidas por prácticas y discursos concretos que circulan en las universidades sin distinción de claustros. Si bien es cierto que las mujeres hemos logrado presencia significativa en la Universidad, la pregunta es de qué modo y cómo logramos habitarla, y también de qué modo disputamos las resistencias aún existentes. Estas consideraciones nos permiten entonces problematizar, más allá de los datos cuantitativos para el sistema universitario, qué es lo que sucede con la participación de las mujeres en la vida universitaria y en el campo profesional. Tal como señalan Martín, Queirolo y Ramacciotti (2019):

La creciente feminización de la matrícula universitaria, que se inició en la década de 1970, no fue acompañada por una participación proporcional de las egresadas en los espacios laborales de mayor

²⁰ El primer período lo ubica desde la creación de la primera Universidad, en el siglo XVII, hasta principios del siglo XX y se caracteriza por la ausencia de mujeres en los estudios universitarios, a excepción de unas pocas pioneras. El segundo período se extiende desde principios del siglo XX hasta la primera mitad de la década del sesenta, caracterizándose por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina en los estudios universitarios. El tercer período abarca desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los ochenta, y en él se produce un incremento más marcado ya que la participación de las mujeres en la Universidad aumenta del 30% al 50%, llegando a igualar a la masculina. Finalmente, el cuarto período se caracteriza por una estabilización relativa de la participación femenina universitaria, con una leve tendencia al aumento.

jerarquización, ni siquiera en los de la docencia superior, y, mucho menos, en los de conducción del sistema universitario. Tampoco parece haber conducido a significativos avances en términos de paridad de género en las relaciones cotidianas, como lo demuestra la persistencia de estereotipos sobre las formas de ser, actuar y pensar de las mujeres y varones en las cuales, por medio de supuestos “chistes” o “bromas”, se intenta normalizar la desigualdad, marcar fronteras y subrayar la subalternidad. (Martin, Queirolo y Ramacciotti, 2019: 11).

De modo que, no obstante haber transcurrido más de un siglo desde el ingreso de las primeras mujeres a las universidades en Argentina, no podemos dejar de considerar, tal como propone Morgade (2018), a las universidades como “territorio del patriarcado”. En la actualidad, si bien las mujeres no sólo acceden a los estudios superiores sino que componen más de la mitad de la matrícula universitaria²¹, esto es parte de un proceso relativamente reciente en nuestro país acentuado a partir de las últimas décadas del siglo XX, al calor de las luchas de las mujeres y en un contexto general de ampliación de derechos ciudadano (Bonder 1994; Rodigou Nocetti 2011; Morgade 2018). No obstante, y volviendo entonces a la propuesta de Morgade (2018) de pensar las universidades como “territorios del patriarcado”, se destacan al menos tres aspectos significativos que persisten más allá de la mayor presencia femenina. Por un lado, que la feminización de la matrícula no elimina sentidos culturales que en la vida cotidiana legitiman diversas formas de violencias patriarcales. Por otro lado, que esta feminización no alcanza por igual todas las áreas, siendo significativa la baja presencia de mujeres en carreras de ingeniería, y en cargos directivos en las universidades o cargos superiores de las cátedras docentes. Así, por ejemplo, se observa en los datos del informe ONU Mujeres 2020²² :

En el ámbito universitario también se reproduce y consolida la brecha de género en el campo de formación profesional según el área del conocimiento: (...) las mujeres representan la mayoría de las inscriptas en las áreas de humanidades y artes (60%), ciencias sociales (59,6%) ciencias médicas y de la salud (74,6%); mientras que los varones son una mayoría en las áreas de ingenierías y tecnologías (66,5%), ciencias naturales y exactas (59,8%). (Rulli, 2020: 73)

Finalmente, destaca Morgade (2018), tampoco se ha logrado aún una transformación epistemológica que permita una crítica respecto de las modalidades de construcción del conocimiento. De este modo, se subraya la relevancia de una transformación profunda que va más allá de la modificación demográfica de la matrícula estudiantil y que permita revisar el androcentrismo.

Atendiendo a estos antecedentes recuperados, podemos ver que los estudios destacan la relevancia de profundizar las líneas de análisis que permitan visibilizar no sólo en términos

²¹ Ver: “Mujeres en el sistema universitario argentino 2018-2019”. Departamento de información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación.

²² Rulli, Mariana. 2020. Perfil de País según igualdad de género. 2020. ONU Mujeres.

cuantitativos, sino en especial en términos cualitativos, las múltiples dimensiones que hacen a la experiencia de las mujeres y diversidades en las universidades. Ahora bien, los estudios más recientes permiten destacar, a pesar de las desigualdades persistentes, el modo en que las universidades van siendo atravesadas por los feminismos en una relación dialéctica entre los movimientos sociales y el mundo académico. Diversos/as autores/as señalan el modo en que a partir de los noventa y con significativo incremento desde la primera década de los 2000 proliferan áreas específicas para el abordaje de problemáticas de género en las universidades, avanzado entre otras cosas en la visibilización de las violencias sexistas en este ámbito, disputando su incorporación en los debates públicos, así como también en las agendas institucionales (ver Losiggio et. al. 2021). Se reconoce a su vez el impacto que en las universidades tiene la emergencia de grandes movilizaciones feministas como el primer “Ni una menos” en el año 2015, el primer paro internacional de mujeres en 2016, la movilización por el derecho al aborto durante 2018, entre otras. Tal como afirman Fabbri y Rovetto (2021):

El surgimiento de centros, institutos y programas universitarios de estudios, investigación y extensión, nucleados en torno a las agendas sociales, políticas y académicas de las mujeres y diversidades sexuales, gestados desde finales de la década de 1980 y durante la década de 1990, en constante diálogo y retroalimentación con los movimientos sociales –activismos universitarios docentes y estudiantiles, así como los activismos propios de los movimientos feministas y LGBTIQ+– ofrecieron las condiciones necesarias para el proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en las universidades durante el último lustro. (Fabbri, Rovetto, 2021:69)

Asimismo, como destacan Blanco y Spataro (2021)

las demandas feministas y de la disidencia sexual han ingresado de un modo decisivo en los últimos años en las universidades de la Argentina, de la mano con lo que viene sucediendo en otros espacios sociales e institucionales tales como sindicatos, partidos políticos, organizaciones sociales, medios de comunicación, entre otros.” (2021:39)

Hay otro aspecto particular que debe ser tenido en cuenta: la participación de mujeres en la educación superior ha sido tradicionalmente de los sectores altos y sectores medios de la sociedad. Contemplando la más reciente masificación y transformación del estudiantado universitario ya mencionadas, y tomando en cuenta la noción de interseccionalidad²³, cabe preguntarnos entonces si en el ingreso de estudiantes universitarios de sectores populares, de “primera generación” en sus familias, podemos identificar particularidades de género que también den cuenta de especificidades de clase en las experiencias y trayectorias estudiantiles.

1.5.c Antecedentes situados en la UNAJ

²³ Los estudios de género y los feminismos utilizan el término para dar cuenta de la superposición de diferentes dimensiones sociales tales como el género, la etnia y la clase social en la configuración de las desigualdades.

Finalmente, recupero algunos antecedentes específicos sobre mi propio campo que formaron parte de mi punto de partida a la hora de pensar el problema de investigación. Me refiero a estudios realizados con técnicas cualitativas en general y etnográficas en particular con población estudiantil en la UNAJ, donde el género aparece como categoría relevante. Se trata de los trabajos de Colabella y Vargas (2013); Losiggio, Solana, Pérez y Otero (2018) y Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker (2023).

El trabajo de Colabella y Vargas (2013) se aproxima desde una perspectiva etnográfica a los múltiples sentidos implicados en la creación de la UNAJ para sus principales destinatarios, los y las estudiantes, recuperando los sentidos nativos atribuidos a la vida universitaria, el ingreso, el abandono y la elección de carrera. De manera especial, esta etnografía permite visualizar las trayectorias de estudiantes mujeres de esta Universidad, aspecto que guiará el modo en que recupero sus aportes. El trabajo de campo de las autoras se desarrolló durante el año 2013, cuando la UNAJ estaba en sus primeros años de vida. En aquel momento, los estudiantes regulares rondaban los 13.000 y la oferta de carreras total era de 15 carreras entre la oferta de grado y pregrado²⁴.

En relación a mi propio tema de investigación, resulta de particular interés cómo en esta etnografía se devela el modo en que los y las estudiantes de la UNAJ articulan la vida cotidiana con la vida universitaria. El trabajo de Colabella y Vargas (2013) da cuenta de estudiantes mujeres de variadas edades, en su mayoría con hijos a cargo, que acomodan sus horarios de cursada conforme a las tareas de cuidados, incluso que planifican embarazos en función del calendario académico para interrumpir lo menos posible su cursada. Los tiempos para el estudio fuera de la Universidad se acomodan de acuerdo a las tareas domésticas y/o laborales, aspecto sobre el cual dicen las autoras que “La sobreocupación del tiempo, antes dedicado a la vida familiar o al cultivo de amistades, y ahora dispensado al estudio, suele generar rispideces difíciles de franquear con aquellos con quienes se mantienen vínculos cercanos” (Colabella y Vargas, 2013:26).

De este modo, las autoras visibilizan las diversas tensiones y negociaciones que los y las estudiantes llevan adelante para estudiar una carrera universitaria, encontrando matices de acuerdo al género, los recursos económicos disponibles y la realización (o no) de trabajos remunerados. En el caso de los relatos de estudiantes mujeres, se explicitan negociaciones

²⁴ En 2024 la UNAJ cuenta con cerca de 30.000 estudiantes regulares, 24 carreras de grado y pregrado, además de 14 carreras de posgrado.

con sus maridos y tensiones en la articulación de la nueva vida universitaria con sus trabajos dentro o fuera del hogar. Colabella y Vargas (2013) destacan las preocupaciones y tensiones respecto de la limpieza de la casa, aspecto que no aparece como conflictivo en los relatos de estudiantes varones, aunque estos cumplan también con tareas hogareñas y de cuidado. Otro dato significativo para pensar en perspectiva de género resulta ser el cuidado de hijos/as, el cual moviliza redes de interdependencia que son mayoritariamente femeninas: los/as hijos/as quedan a cargo, a excepción del padre cuando está presente, de otras mujeres.

Las autoras destacan la variable de género como relevante respecto de las tensiones que implica la articulación de la vida universitaria con la vida laboral y doméstica, así como también en las relaciones con los seres cercanos. En este punto, la etnografía muestra a las estudiantes mujeres como las más afectadas, afirmando que “Los hombres en este sentido, se ven menos obligados a dar explicaciones o a pedir permiso que las mujeres. No encontramos ninguna estudiante que no haya consultado (y esperado la aprobación de su esposo) para proseguir con sus estudios” (Colabella y Vargas, 2013:33).

Por su parte, el trabajo de Losiggio, Solana, Pérez y Otero (2018) analiza la división sexual del trabajo a través de la experiencia de estudiantes mujeres desde su ingreso a la Universidad, contemplando el impacto del mismo en sus vidas cotidianas. Este trabajo muestra cómo, a pesar del gran cambio que implica para las mujeres entrevistadas convertirse en estudiantes universitarias, esto no modifica sustancialmente su rol en las tareas domésticas y de cuidados, que siguen recayendo principalmente sobre ellas. En sintonía con la etnografía de Colabella y Vargas (2013) este trabajo deja de manifiesto cómo el ingreso a la Universidad implicó mayor carga para las estudiantes mujeres, que debieron desplegar estrategias creativas para afrontar los estudios en articulación con su vida familiar. No obstante, el trabajo también destaca que el ingreso a la Universidad posibilita una mirada crítica en general (expresada en términos de las estudiantes como “me abrió la cabeza”) y en particular respecto de la problemática de la división sexual del trabajo, reconociendo sobre este último punto la fuerza del mandato “mujer ama de casa” que se pone en tensión al convertirse en estudiantes universitarias.

Finalmente, el trabajo de Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker (2023) presenta los resultados de una investigación titulada “Ser estudiante en la UNAJ. Análisis de la experiencia universitaria desde una perspectiva de género”, desarrollada en el marco de la

convocatoria UNAJ Investiga 2017²⁵, dirigido por María Pozzio e integrado por docentes y estudiantes del Programa de Estudios de Género de la UNAJ²⁶. Esta investigación tuvo como objetivo dar cuenta de la experiencia universitaria de estudiantes de la UNAJ para analizarla con perspectiva de género, centrándose en la distribución de tiempos entre la cursada, el estudio en casa, el trabajo remunerado, las tareas domésticas no remuneradas y las tareas de cuidado. Las autoras destacan que fue la perspectiva de género la que les permitió visibilizar la centralidad de las tareas de cuidado en la experiencia estudiantil, en especial, de las mujeres, y que en el caso de la UNAJ específicamente resultó clave la noción de “pobreza de tiempo”. Este concepto, que en los estudios de género, trabajo y economía de los cuidados permite visualizar la denominada “doble jornada” de las mujeres y las implicancias de la misma en otros ámbitos de sus vidas, en esta investigación también se emplea para considerar en términos comparativos al sistema universitario nacional²⁷ el significativo porcentaje de estudiantes de la UNAJ que se encuentran insertos en el mercado laboral.

Los resultados de esta investigación, sin lugar a dudas, contribuyeron y motivaron mi propia investigación, siendo entonces este un campo de estudios situados en la UNAJ en el cual espero contribuir. Las autoras destacan la existencia de diferencias en la trayectoria y experiencia estudiantil que repercuten de manera desigual entre varones y mujeres a la hora de considerar la distribución del tiempo. Así, los datos muestran, por un lado, que en 2017 un 54% de las personas encuestadas además de estudiar, realizan trabajos remunerados. Este porcentaje es algo más elevado que los números disponibles para el sistema universitario en 2015, de acuerdo con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, aspecto en el se plantea entonces una característica “pobreza de tiempo” en los estudiantes de la UNAJ en general, que luego se contextualiza en términos de género más específicamente. Agregando a estas consideraciones el uso del tiempo relativo al trabajo no remunerado²⁸, las autoras construyen cuatro categorías: 1) estudiantes que tienen trabajo remunerado; 2) estudiantes con trabajo no remunerado (TNR), 3) estudiantes que trabajan y realizan TNR; 4) estudiantes que no tienen trabajo remunerado ni no remunerado. La distribución por género en cada categoría muestra que entre los varones un 45.9% estudia y trabaja, mientras para las mujeres

²⁵ Se trata de una convocatoria interna que busca promover las actividades de investigación mediante el apoyo económico a proyectos de investigación, así como promover el fortalecimiento de los grupos de investigación que se encuentran trabajando y la formación de nuevos equipos.

²⁶ Participan como co-directora Elena Mingo, y como integrantes del equipo: Cecilia Cross, Karin Grammatico, Alejandra Almirón, Leticia Cerezo, Ruth Becker.

²⁷ La investigación toma datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del año 2015 para la consideración porcentual de estudiantes que, además de estudiar, trabajan.

²⁸ Incluye trabajo doméstico como limpieza y cuidado de personas.

ese porcentaje desciende a 33,6%. En relación a la segunda categoría, estudio y trabajo no remunerado, entre los estudiantes varones representa un 9,6% mientras el porcentaje en mujeres asciende a 15,6%. Quienes estudian, trabajan y realizan TNR para el caso de varones alcanza un 14,4% y para las mujeres 16,8%. Finalmente, aquellos que solamente estudian son casi un 40% en los varones encuestados y poco más del 30% entre las mujeres. Las investigadoras resaltan que comparando mujeres y varones, estas dedicaron más horas a las tareas de limpieza, de cuidado de niños y de adultos mayores que los estudiantes varones. En relación a este aspecto entonces emplean el concepto de “pobreza de tiempo” para pensar en términos relacionales esta desventaja.

Tomando en consideración como variable significativa si las personas encuestadas tienen o no tienen hijos/as, se destaca que “toda indagación que busque establecer una relación entre los cuidados y el estudio, debe preguntar sobre las Estrategias de cuidado desarrolladas por las y los estudiantes para afrontar las horas de cursada.” (Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker, 2023: 26) En este aspecto, más de la mitad de las y los estudiantes que tienen hijos dejan a los mismos al cuidado de otro familiar en los horarios de cursada, mostrando la relevancia de las redes personales de cuidado.

En las reflexiones finales las autoras remarcan la necesidad de contemplar las inequidades vinculadas al género en el acceso y la permanencia en la Universidad, sobre todo en una Universidad como la UNAJ que plantea un proyecto de inclusión. En especial, afirman que “las cuestiones relativas a la organización de los cuidados de parte de las estudiantes es una cuestión que todavía tiene pendiente su debido estudio” (Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker, 2023: 27)

Recuperar los datos del análisis y reflexiones de los citados trabajos permite dar cuenta de una línea de indagaciones de interés a nivel institucional que intentan dar cuenta de la experiencia estudiantil en dicha Universidad. Lograr un análisis de la misma en clave de género consiste uno de las principales motivaciones de mi trabajo de campo en el contexto de mi tesis, con lo cual espero colaborar en la actualización, profundización y problematización de estas temáticas.

CAPÍTULO 2. Estudiar en “La Jauretche”

2.1. “La Jauretche”.

2.1.a Análisis del discurso institucional

En este capítulo vamos a situarnos en el contexto particular de la propia UNAJ caracterizando aspectos generales de su estructura y composición de su población estudiantil, e indagando desde una mirada etnográfica cómo la Universidad se define a sí misma a través del discurso institucional plasmado en documentos oficiales y en las voces de autoridades, docentes y Nodocentes. Para esto, utilizo documentos institucionales desde 2011 a la actualidad, informes estadísticos y de gestión del período 2022 y 2023, artículos académicos y de difusión, así como también, recupero instancias de observación participante en actos y talleres institucionales desarrolladas durante el período de trabajo de campo 2022 y 2023. Aspectos de mi propia inmersión previa en el campo, como trabajadora docente y Nodocente desde el año 2011, están también presentes en esta descripción. En particular, me interesa ahondar en cuestiones referidas a la identidad institucional, la perspectiva institucional respecto de la inclusión y la agenda de género en la Universidad.

La UNAJ fue creada mediante la Ley 26.576 del Congreso de la Nación, el 29 de diciembre de 2009 e inició sus actividades académicas en el año 2011. Tal como se presenta en el capítulo anterior, esta Universidad forma parte del “nuevo mapa universitario” que amplió las bases sociales y territoriales de la institución universitaria en aquel período (Marquina y Chiroleau 2015). Al respecto, en su *Historia Institucional* la Universidad recupera las palabras de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner en el marco del acto oficial de inauguración: “la UNAJ es parte de una verdadera política indirecta de seguridad, porque la educación es lo que realmente asegura que una sociedad pueda crecer más y mejor, dando igualdad de oportunidades a todos²⁹”. La UNAJ hizo propio el contexto político que le da nacimiento, marcado por la idea de crecimiento con inclusión social y educativa, incorporando en su discurso institucional las ideas de inclusión, soberanía, equidad y vínculo con el territorio. Así, en su Estatuto³⁰ se definen entre los principios, fines y objetivos:

Artículo 3º: La Universidad tiene como misión primaria contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra

²⁹ Ver <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/historia/>

³⁰ Ver <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/Estatuto.pdf>

comunidad. La Universidad debe priorizar la articulación y cooperación entre los distintos productores del saber, transformar la información en conocimiento y en su tarea hermenéutica y axiológica, atender las demandas sociales.

Artículo 4º: Son fines de la Universidad:

(...)

Hacer de la equidad una herramienta de transformación y búsqueda de mecanismos de distribución de las posibilidades concretas de formación.

(...)

Favorecer la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar estudios.

Promover la igualdad de oportunidades en materia de género.

(...)

Promover la memoria activa sobre los pensadores y artistas nacionales mediante seminarios, inclusiones curriculares, homenajes, talleres, concursos, premios, etc

En efecto, hay en el nombre mismo de la institución una marca identitaria propia. Mientras que en términos generales las universidades adquieren la denominación de acuerdo a su ubicación geográfica, aquí se elige a Arturo Jauretche, y así se presenta en la web institucional:

El nombre de nuestra Universidad es expresión de la vigencia del ideario del nacionalismo popular universitario que promueve la consecución de la soberanía cultural y tecnológica, base de la independencia económica y de la industrialización del país para el bienestar social de nuestro pueblo³¹.

Hacer referencia a “un hombre de la cultura nacional, inscripto en un ideario intelectual e ideológico particular³²” nada más y nada menos que en la denominación de la Universidad imprime una característica respecto al modo de comprender la realidad, el rol de la Universidad y la producción de conocimiento. Estos aspectos están presentes en el modo en que la UNAJ recupera la biografía y obra de Jauretche en diversas instancias, no solamente en su presentación institucional sino también produciendo contenido académico y de difusión. Así, por ejemplo, en el marco del Instituto de Estudios Iniciales existe el “Centro de Estudios Políticos Arturo Jauretche” que tiene entre sus objetivos “desarrollar espacios de producción y difusión sobre la vida y la obra de Arturo Jauretche y demás exponentes del llamado pensamiento emancipador argentino y latinoamericano³³.” Entre las actividades desarrolladas por este Centro se encuentran un ciclo de conferencias denominado “Repensar

³¹ “Acerca del nombre” disponible en la web institucional www.unaj.edu.ar

³² Referencia a Jauretche en el Proyecto institucional, página 4. Ver: https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayvvi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0

³³ Ver <https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/licenciatura-en-didactica-de-la-matematica-ccc/centro-de-estudios-politicos-arturo-jauretche/>

la política” y la edición de la revista digital Mestiza³⁴. Asimismo, en el Taller de Vida Universitaria que se ofrece en el marco del Curso de Preparación Universitaria para ingresantes cada año, se presenta especialmente a este intelectual que da nombre a la Universidad recuperando aspectos centrales de su pensamiento

El país necesita una universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universalista la preocupación de las necesidades de la comunidad, el afán de resolverlas, y que, por consecuencia, no vea en la técnica el fin, sino el medio para la realización nacional. Arturo Jauretche³⁵

En referencia a esta misma cita de Jauretche, en el Proyecto Institucional de la UNAJ se destaca que “Es este presupuesto político e ideológico el que define, a priori y finalmente, el perfil de la UNAJ: es ese modo de asumir nuestro tiempo y nuestro futuro el que orienta tanto las definiciones de principios como las acciones concretas que construirán esta Universidad³⁶”.

“Pensamiento nacional y latinoamericano”, “soberanía” y “vinculación con el territorio” son aspectos destacados en el discurso institucional. Así, en su discurso de asunción, el primer rector electo de la UNAJ, Ernesto Villanueva³⁷, resalta la significación del nombre de Jauretche y del emplazamiento de la Universidad

Recuperamos este predio, cuna de los sueños de Mosconi³⁸, abandonado por las privatizaciones, y transformado por nosotros en un nuevo sueño colectivo bautizado con el nombre de un gran patriota. Nombre que marcó, sin lugar a dudas, nuestra identidad y nuestro destino para reivindicar la capacidad de los sudamericanos para conformar una ciencia propia, capaz de recoger los aportes de la técnica mundial para ponerlos al servicio de la resolución de los grandes problemas nacionales³⁹.

La vinculación con el territorio se expresa también como relación con la comunidad

Es la oportunidad, entonces, para agradecer por la confianza que la comunidad nos ha brindado, estado que asumimos con humildad, con ánimo constructivo, con optimismo, con expectativas de continuar solidariamente los esfuerzos, porque la unidad es el camino para emprender esta nueva etapa.

Debemos reconocer el trabajo que ha realizado la comunidad porque ha permitido que nuestra Universidad superara paulatinamente los problemas y desafíos de las funciones que fueron surgiendo desde el momento de su creación⁴⁰

³⁴ Se trata de una Revista propia de la UNAJ, que se define a sí misma como un espacio de reflexión abierto a los grandes debates colectivos y a las problemáticas que atraviesa la región de América Latina. Ver <https://revistamestiza.unaj.edu.ar/>

³⁵ González Velasco, C. (ed) (2019). Cuadernillo CPU: Curso de Preparación Universitaria. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Cuadernillo-CPU-FINAL.pdf>

³⁶ Ver Proyecto Institucional, página 5. https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayvvyi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0

³⁷ Villanueva fue rector organizador, dos veces Rector electo y actual Rector emérito de la UNAJ.

³⁸ Mosconi fue un militar, ingeniero y político argentino prionero en la exploración y explotación de petróleo en Argentina. En sintonía con los nombres propios en la UNAJ, uno de los edificios de la Sede Central lleva su nombre.

³⁹ Ver “Discurso de asunción del primer rector electo de la UNAJ” agosto ed 2017, disponible en: <https://planestrategico.unaj.edu.ar/discurso-de-asuncion-del-primer-rector-de-la-unaj-ernesto-villanueva/>

⁴⁰ Op. cit.

Las alusiones específicas al emplazamiento de la Universidad en Florencio Varela, que no está presente en el nombre de la Universidad, sí aparecen al caracterizar la región en términos sociodemográficos y subrayar la falta de oferta en educación superior previamente. Así, en el *Proyecto Institucional* se contextualiza detalladamente el partido de Florencio Varela, situándolo como una de las zonas con mayor crecimiento en términos demográficos y también, de acuerdo con datos del 2003, “una de las localidades más pobres y con más carencias del conurbano: uno de cada dos habitantes sigue siendo pobre⁴¹”. Las previsiones de una importante matrícula estudiantil realizadas en el marco del citado Proyecto Institucional fueron finalmente corroboradas desde la creación de la Universidad, que ha sostenido su matrícula de inscripción de manera ascendente prácticamente desde el inicio. El primer ciclo lectivo en 2011 contó con 3.049 inscriptos e inscriptas, en 2016 alcanza 9.523, en 2020 son 11.442 y para 2024 unos 10.872⁴².

En 2024, la matrícula estudiantil está conformada mayoritariamente por población del municipio de Florencio Varela, que representa alrededor del 40% del total, también Quilmes (21,6%), Berazategui (20,2%), y Almirante Brown (9%), entre otros⁴³. Asimismo, emplazar la Universidad en un territorio que no tenía ofertas de educación superior cercanas constituye una característica inclusiva y democratizadora de la educación superior, presente en esta como en otras de las universidades del Conurbano Bonaerense (Marquina y Chiroleau 2015, Pérez Rasetti 2012). Así también lo destacaba Villanueva en su discurso de asunción

Y es bueno recordar qué pretendemos para esta universidad; simplificando en una consigna afirmamos “inclusión y calidad”. Esto es, la nuestra, una Institución donde antes no existía educación superior, se propone ayudar a su pueblo de este inmenso territorio de más de un millón de habitantes en la formación en educación superior. Y pensamos esa formación en función de nuestras necesidades nacionales. Las carreras que hemos creado siempre han tenido como meta un aporte a las necesidades de Argentina⁴⁴.

Podemos decir entonces para el caso de la UNAJ que la Universidad se convierte en una posibilidad real porque está “cerca”. Esto, que es conceptualizado en términos de “vecinalización” (Pérez Rasetti 2012), forma parte asimismo del ideario institucional en la UNAJ en lo relativo a la relación con el territorio, y también forma parte de mis conocimientos previos como trabajadora docente y Nodocente en la UNAJ en tanto que lo he escuchado cotidianamente al entrevistar a estudiantes que requieren orientación educativa. A

⁴¹ Ver Proyecto Institucional, página 10.

https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayvyi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0

⁴² Informe “Evolutivo Inscriptos 2011-2024” de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad.

⁴³ Informe estadístico de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad de la UNAJ para el año 2024.

⁴⁴ Ver “Discurso de asunción del primer rector electo de la UNAJ” agosto 2017, disponible en:

<https://planestrategico.unaj.edu.ar/discurso-de-asuncion-del-primer-rector-de-la-unaj-ernesto-villanueva/>

su vez, la cercanía es ponderada también como posibilitadora en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. Si bien se profundiza esto en el capítulo siguiente, vale la pena recuperar el modo en que una graduada hace referencia a la cercanía de la UNAJ

la Universidad al estar tan cerca es algo, primero que nada, posible en lo cotidiano (...) cuando me imaginaba estudiando no tenía los recursos económicos para poder hacerlo (...) Sabía que necesitaba algo concreto, un sostén económico, y esto de que la Universidad esté tan cerca, a parte a mí me queda cerca de mi casa, o sea si yo no tengo para el colectivo, me puedo ir caminando, que un montón de veces lo hice (...) porque yo estoy cerca de la facu, entonces en cualquier lugar que laburara (...) siempre llegaba bien, porque estaba bastante bien ubicada la Universidad para los puntos con los que yo me manejaba, entonces la cuestión de la distancia me ayudó porque bueno, estaba cerca⁴⁵

La ubicación de la Sede Central⁴⁶ de la UNAJ en el predio donde funcionaron hasta 1994 los Laboratorios de Tecnologías y Desarrollo de Hidrocarburos de YPF, sobre la Avenida Calchaquí al 6200, constituye también un símbolo emblemático para la institución, que destaca la recuperación de un espacio por muchos tiempos “dejado al abandono”. Así, por ejemplo, en un artículo publicado en Mestiza Revista, un docente de la casa recupera

La historia del edificio donde actualmente funciona la Universidad Nacional Arturo Jauretche representa un valioso símbolo urbano en el devenir del desarrollo nacional y regional, en un terreno cuyo uso y desuso estaría marcado a fuego por los vaivenes de las distintas políticas económicas y las tensiones entre soberanía y dependencia en la Argentina. (...) De esta forma, el aspecto aparentemente “técnico” de la recuperación de un edificio emblemático no puede entenderse por fuera del marco político-cultural en que se inscribe. El impacto de la universidad como ámbito de investigación, de formación y de vinculación con la comunidad, otorga un carácter social al mercantilizado concepto de “desarrollo urbano”. (...) La elección de las tierras de los laboratorios de YPF es también la resignificación tanto simbólica como material de un terreno, apenas 14 hectáreas en la localidad de Florencio Varela, sobre las que alguna vez se erigió algo más que un edificio. Aquí, generaciones de trabajadores contribuyeron a la elaboración del patrimonio colectivo y eligieron ligar su lugar de producción al desarrollo de la comunidad de la que formaban parte⁴⁷.

Para quienes residen en las proximidades de esta sede, la recuperación de este espacio también representa un hito. Así lo expresaba una graduada de 52 años de edad

Vivo cerca de la Universidad. Tengo como una historia de identidad en ese espacio, cuando andaba de novia donde estaba íbamos a parar al muralcito de YPF con mi actual esposo, tengo 32 años de casada, y ahí fue nuestra primera cita, en ese muralcito. Mi hija cuando empezó a caminar, me decía mami, ¿subimos al muralcito de YPF? Y bueno, cuando me dijeron [que abrió la UNAJ] viene la Universidad...Lo vimos cuando funcionaba, cuando realmente dejó de funcionar y estaba abandonado y cuando pasó a ser hoy la Universidad⁴⁸

2.1.b Estructura institucional y composición de la población estudiantil

⁴⁵ En adelante, todos los nombres personales referenciados son ficticios (Ver Anexo). Esta referencia corresponde a la entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021.

⁴⁶ La UNAJ cuenta también con una sede en el Hospital de Alta Complejidad Dr. Néstor Carlos Kirchner “El Cruce”, a pocas cuadras de la sede principal. Cuenta con otras sedes anexas en escuelas secundarias de la zona y en un Centro Universitario ubicado en el centro de la localidad vecina de Berazategui.

⁴⁷ Ver <https://revistamestiza.unaj.edu.ar/la-unaj-un-edificio-iconico-en-el-sur-del-conurbano/>

⁴⁸ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

A poco más de 10 años del inicio de su actividad académica, en 2024 la UNAJ cuenta con 33.131 estudiantes regulares y 24 carreras de grado y pregrado⁴⁹. La población estudiantil se distribuye en cuatro Institutos: de Ciencias de la Salud (ICS), de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), de Ingeniería y Agronomía (IlyA) y de Estudios Iniciales (IEI)⁵⁰. De acuerdo con el informe “Regulares agosto 2023” de la Dirección de Aseguramiento de la calidad, la distribución por instituto de pertenencia es la siguiente:

Estudiantes regulares - agosto 2023

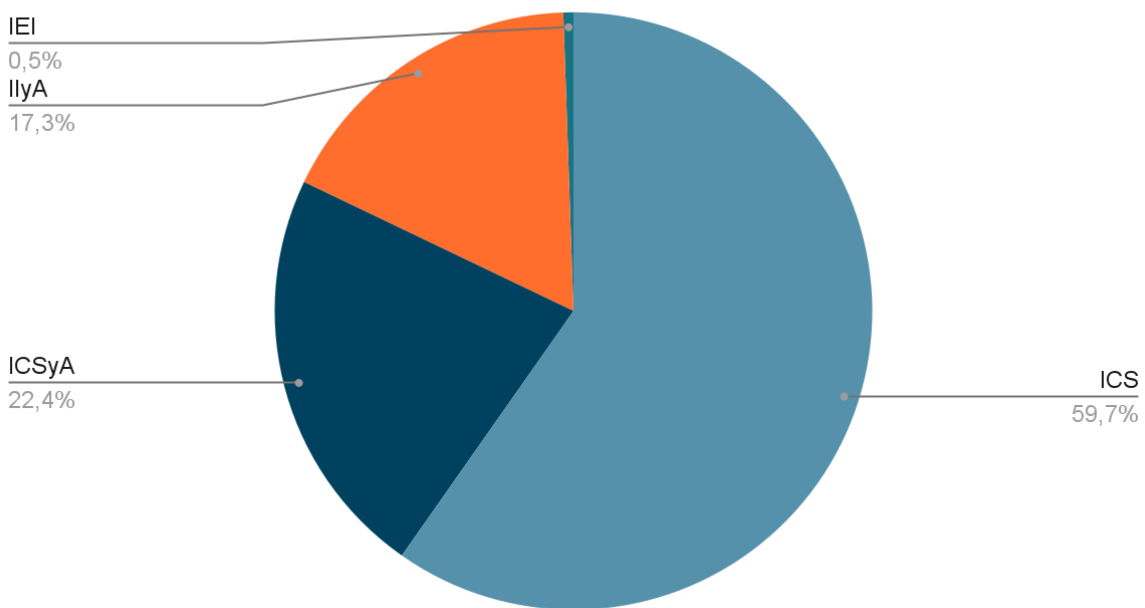


Gráfico 1: Elaboración propia a partir del Informe “Regulares agosto 2023”, Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Entre las carreras más numerosas, en orden descendente, se encuentran la Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia, Ingeniería en Informática, Licenciatura en Administración, Medicina y Trabajo Social.

Respecto de la composición por género de la matrícula estudiantil total, el 69,1% está formada por mujeres, proporción levemente superior al 62% informado para el sistema

⁴⁹ A fines de ofrecer un panorama general de la composición y distribución de la matrícula estudiantil, cito en este apartado información contenida en los informes estadísticos de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad Institucional: “Regulares agosto 2023”, “Evolutivo regulares 2011-2023”, “Evolutivo inscriptos 2011-2024”.

⁵⁰ El instituto de Estudios Iniciales centraliza las 4 materias que integran el Ciclo Inicial, común a todas las carreras de grado de la Universidad, y el Curso de Preparación Universitaria para ingresantes. Además, ofrece carreras de Ciclos de Complementación Curricular para egresados/as de profesorado y carreras afines.

universitario nacional en el período 2021-2022⁵¹. Si observamos además lo que sucede al interior de cada Instituto, podemos destacar que el porcentaje aumenta más de 10 puntos en el ICS (79,63%), otro tanto para el ICSyA (73,44%), y disminuye significativamente en el IlyA (26,8%), como podemos ver en el gráfico a continuación:

Cantidad de regulares por Instituto, según género

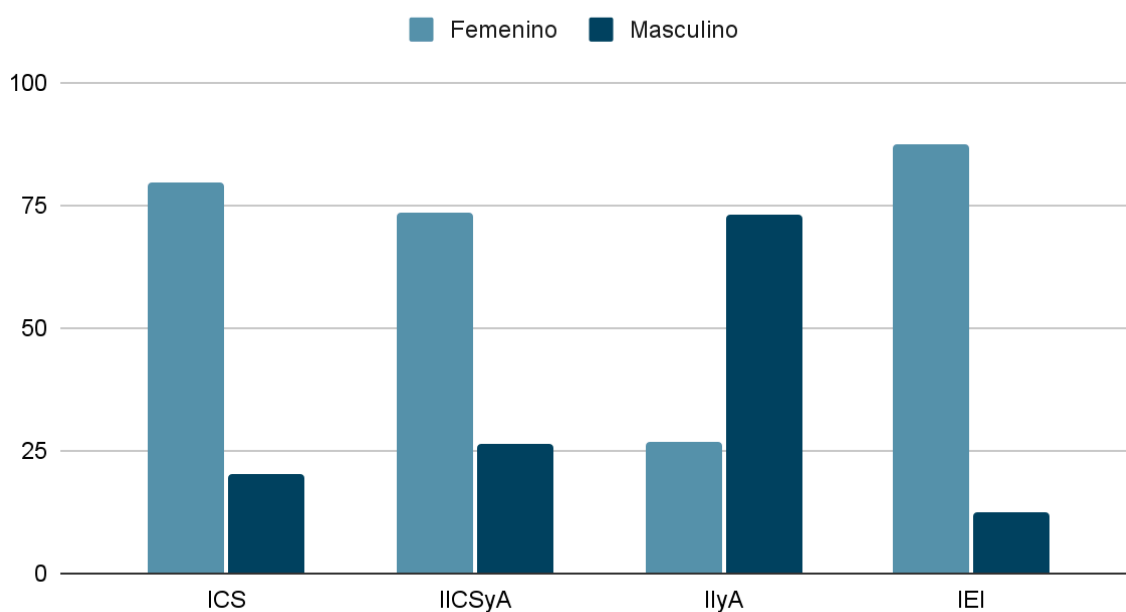


Gráfico 2: Elaboración propia a partir del Informe “Regulares agosto 2023”, Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Además de la distribución de género por Instituto, el Informe “Regulares agosto 2023” permite identificar en la oferta académica de la UNAJ las carreras más feminizadas: Tecnicatura Universitaria en Información Clínica y Gestión de Pacientes (ICS), Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos (ICS), Licenciatura en Trabajo Social (ICSyA), Licenciatura en Enfermería (ICS) y Tecnicatura en Farmacia Hospitalaria (ICS). Todas estas carreras poseen más del 80% de su matrícula femenina⁵².

En cuanto al rango etéreo de la población estudiantil, siendo el promedio de edad de 29,4 años, el informe estadístico “Regulares agosto 2023” indica que el mayor porcentaje se ubica en el rango 20-29 años (51%). En relación a quienes ingresan a la Universidad, según el

⁵¹ Ver Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

⁵² Vale mencionar que la población estudiantil del IEI es de un 87,8% femenina, y considerando la variable de distribución por género las carreras de este instituto también se hacen presente entre las más feminizadas. No obstante, constituye una proporción muy pequeña de la población estudiantil total de la UNAJ.

informe “Evolutivo inscriptos 2011-2024”, para 2024 un 37% es menor de 20 años, y si consideramos este porcentaje a lo largo del tiempo podemos destacar que mientras en 2011 la población de ingresantes menor de 20 años era solo un 20%, este porcentaje va incrementándose con el correr de los años. Así, en la actualidad se equipara a la estadística nacional que indica que un 30% de ingresantes al sistema universitario es menor de 20 años⁵³, siendo para la UNAJ en 2024 un 37% de los y las ingresantes menores de 20 años.

Un dato que he considerado particularmente relevante en la caracterización de la población estudiantil, en pos de considerar la organización del tiempo y la articulación de la vida universitaria con otras obligaciones, en especial laborales y de cuidados, es justamente la distribución en estas dos categorías: si trabajan y si tienen hijos/as a cargo. Al respecto, la información estadística que recaba la Dirección de Aseguramiento de la Calidad recoge datos que cada estudiante informa en el momento de inscripción a la Universidad, pero los mismos no se actualizan a lo largo de su trayectoria. Con esta contemplación, respecto de la situación laboral el informe “Regulares agosto 2023” indica que un 40,9% trabaja mientras que 59,1% no trabaja. Observando la distribución de género en esta categoría, encontramos que el porcentaje que trabaja es mayor entre los varones que entre las mujeres:

Regulares por situación laboral, según género

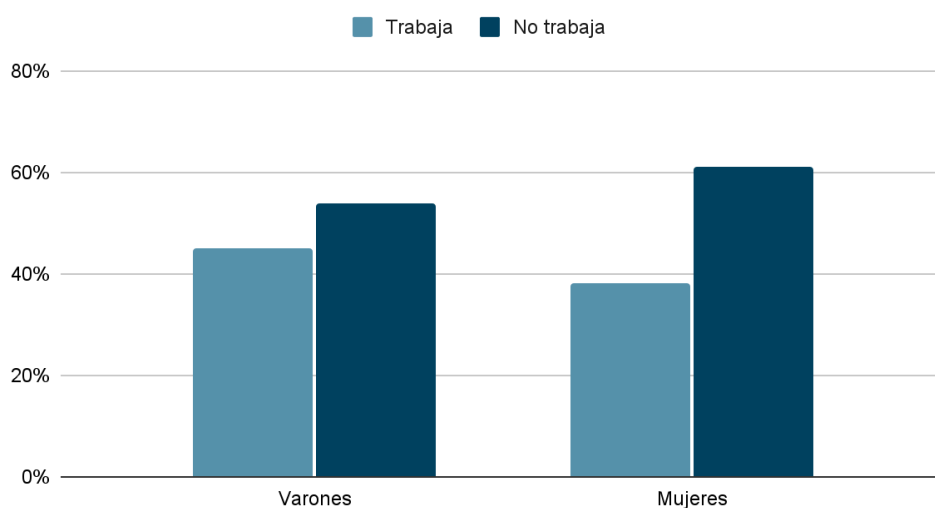


Gráfico 3: Elaboración propia a partir del Informe “Regulares agosto 2023”, Dirección de Aseguramiento de la Calidad

⁵³ Ver Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

En relación a si tienen hijos/as, siendo este un dato ausente en los informes estadísticos citados, lo solicité particularmente al área de estadísticas de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad. El procedimiento para solicitar este tipo de información implica completar un formulario donde puede indicarse con qué fines se solicita la misma, entre los cuales se contempla el de “investigación/tesis de posgrado”. Entre la solicitud y el envío de esta información transcurrió un mes, y al momento del envío se me volvió a subrayar algo que yo ya había anticipado: se trata de información recolectada al momento de inscripción a la Universidad, que no se actualiza a lo largo de la trayectoria. Aún con esta salvedad, cito los datos allí obtenidos, que indican que un 37,5% de estudiantes regulares en 2024 tiene hijos/as, mientras que 64,3% no los tiene. No obstante, si observamos la distribución por género dentro de la población estudiantil con hijos, el porcentaje más elevado es de estudiantes mujeres

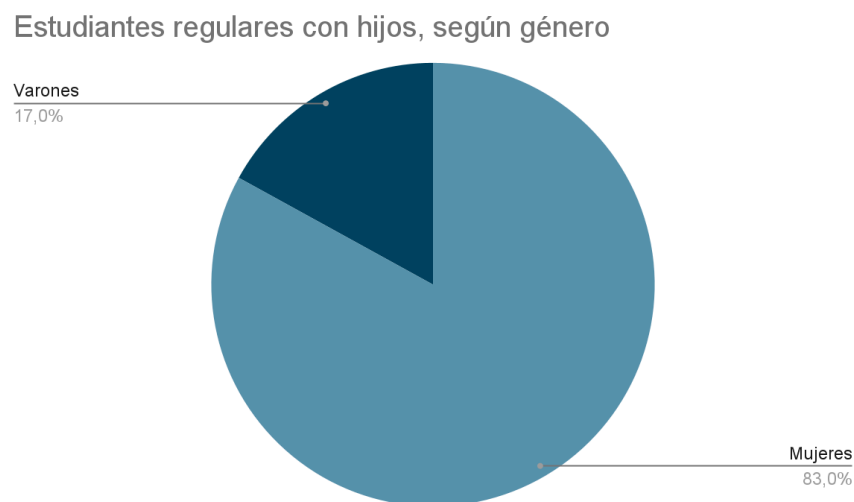


Gráfico 4: Elaboración propia a partir del informe solicitado a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, mayo de 2024

Asimismo, otras indagaciones realizadas en el marco de investigaciones y de informes de gestión en la UNAJ pueden ofrecernos un panorama sobre este punto. Como ha sido presentado en el capítulo anterior, los trabajos de Colabella y Vargas (2013); Losiggio, Solana, Pérez y Otero (2018) y Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker (2023) nos aproximan a las características de la población estudiantil en relación al trabajo remunerado, el trabajo no remunerado (tareas domésticas y de cuidado) y la organización del tiempo en relación a la vida universitaria. Hemos visto que la etnografía de Colabella y Vargas (2013) muestra que entre las estudiantes mujeres son mayores las preocupaciones y tensiones

respecto de la limpieza, organización de la casa y tareas de cuidado que entre los estudiantes varones, aspecto que visibiliza (y refleja) la feminización del trabajo no remunerado en la población estudiantil de la UNAJ. Esto también está presente en el trabajo de Losiggio, Solana, Pérez y Otero (2018) en el que vemos cómo el ingreso a la Universidad implicó mayor carga para las estudiantes mujeres, que debieron desplegar estrategias creativas para afrontar los estudios en articulación con su vida familiar.

Por su parte, el trabajo de Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Beker (2023), toma los datos obtenidos de una encuesta realizada en 2017 a 398 estudiantes donde se indaga respecto del uso del tiempo en relación al trabajo remunerado, el trabajo no remunerado (tareas domésticas y de cuidado) y la vida universitaria. Las autoras hacen referencia a una “pobreza de tiempo” en los estudiantes de la UNAJ en general y en perspectiva de género en particular. Así, destacan que en comparación con datos del sistema universitario nacional que muestran para 2015 un promedio de 19,4% de estudiantes que trabajan, la encuesta proporcionada en UNAJ para 2017 refleja una población estudiantil ya inserta en el mercado de trabajo, en un 54,3%. En promedio, y contemplando además del trabajo remunerado el no remunerado, “solo tres de cada diez estudiantes encuestados lo son a tiempo completo” (2023: 25). Tal como se recupera en el capítulo anterior, también en esa investigación se visibiliza la feminización del trabajo no remunerado en la población estudiantil de la UNAJ.

Por otro lado, recupero datos provenientes del Informe de Implementación del Programa (Re)conectándote con la UNAJ: Revinculación de estudiantes que perdieron la regularidad (2022)⁵⁴ a cargo del DOE de la Secretaría Académica de la UNAJ, del cual soy responsable como Nodocente. En el marco de este Programa se implementó, entre otras acciones, una “Encuesta de revinculación” que consistió en un relevamiento de carácter cuantitativo a partir de un formulario autoadministrado mediante la herramienta Google Forms para estudiantes que en 2022 perdieron la regularidad⁵⁵. A través de esta encuesta se obtuvieron 5.329 respuestas que permiten caracterizar a la población estudiantil que en aquel momento había perdido la regularidad, y que por la magnitud de respuestas alcanzadas nos permite contribuir

⁵⁴ Este Programa fue creado en 2022, en el contexto de retorno a la cursada presencial post pandemia, y consistió en un conjunto de acciones destinadas a volver a acercar a la Universidad a quienes perdieron su condición de estudiantes regulares durante la pandemia. Informe disponible en: <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/918cf77064b9aa29571708721b5df450474f5962>

⁵⁵ Según el Reglamento Académico de la UNAJ (Resolución CS 43/14) para ser estudiante regular se debe aprobar al menos dos materias cuatrimestrales o una anual a lo largo del ciclo lectivo. Ver: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resol-CS-0043-14-Reglamento-Academico_web.pdf. En el marco de la pandemia por COVID-19, durante 2020 y 2021 se prorrogó la condición de estudiantes regulares y fue recién en 2022 que volvió a instalarse el requisito de regularidad que establece el Reglamento Académico.

a la caracterización general de la población estudiantil en UNAJ. En especial, recuperar algunos de los datos obtenidos en aquel relevamiento me permite complementar esta caracterización general observando algunas de las situaciones que contextualizan el “abandono⁵⁶” que, si bien se sitúan en el período de cursadas virtuales, mixtas y semipresenciales durante y post pandemia (2020 y 2021), nos habla del perfil de estudiantes en general. Asimismo, la encuesta releva datos referidos al trabajo remunerado y si tienen hijos/as a cargo, ofreciendo un relevamiento más actualizado que el declarado al ingresar a la Universidad.

En principio cabe mencionar que el 72.2% de quienes responden la encuesta son mujeres, y que en el informe de referencia se destaca que esta proporción coincide representativamente con el porcentaje total de estudiantes que ha perdido su regularidad en marzo 2022, que han sido mayoritariamente mujeres. En relación a la distribución por género según si tienen hijos, según si tienen trabajo remunerado, y según si dedican 4 horas o más a tareas domésticas, encontramos lo siguiente:

Estudiantes que perdieron la regularidad en 2022

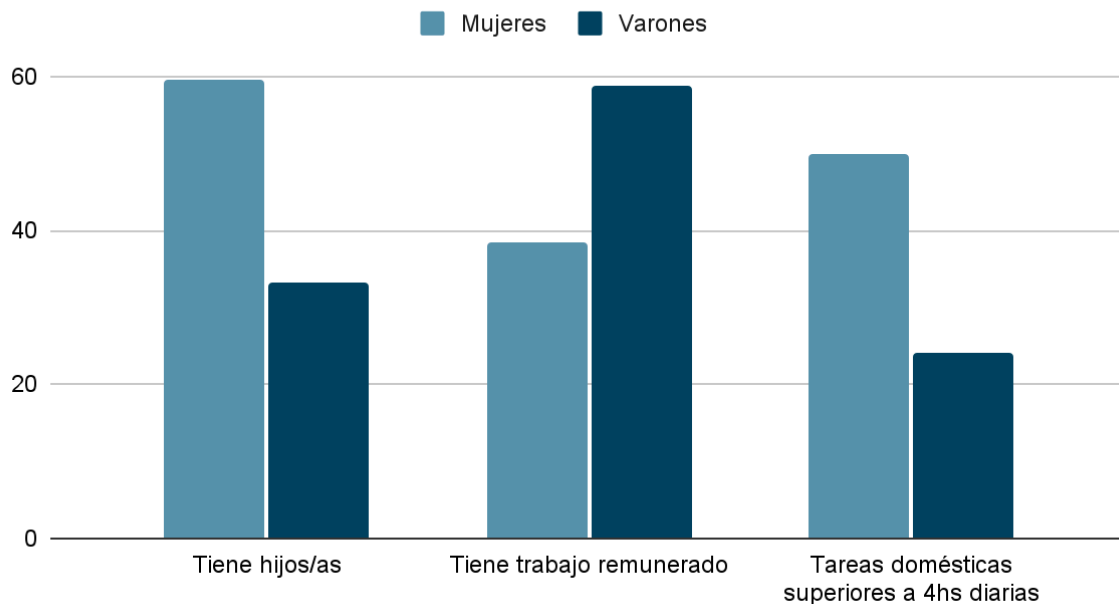


Gráfico 5: Elaboración propia a partir del Informe (Re)conectándote con la UNAJ: Revinculación de estudiantes que perdieron la regularidad (2022)

⁵⁶ Perder la regularidad no necesariamente es indicador de abandono, sino más específicamente indica que no se aprobó el mínimo de materias requerido en el ciclo lectivo. En este sentido, la UNAJ realiza al menos una vez al año el trámite administrativo de “Reincorporación” para quienes pierden la regularidad. En el marco del citado programa “(Re)Conectándote con la UNAJ” se alcanzó una reincorporación de más de 6.000 estudiantes.

En consonancia con lo que se viene detallando, vemos una significativa feminización de las tareas domésticas y de cuidado, mientras que en lo relativo al trabajo remunerado la situación se invierte: 58,9% de los varones encuestados tenía trabajo remunerado, mientras que en las mujeres el porcentaje desciende a 38,4%.

Coincidiendo entonces con la información recabada en las diversas fuentes ya citadas, al contemplar los datos de este relevamiento vemos una población estudiantil donde la “falta de tiempo” es una característica. De hecho, es relevada como motivo principal de la discontinuidad de su cursada en este informe, con un total de 27,7% de respuestas que incluyen tanto razones laborales (trabajo remunerado) como domésticas y de cuidado (trabajo no remunerado). Una vez más, si observamos la distribución por género, encontramos lo siguiente:

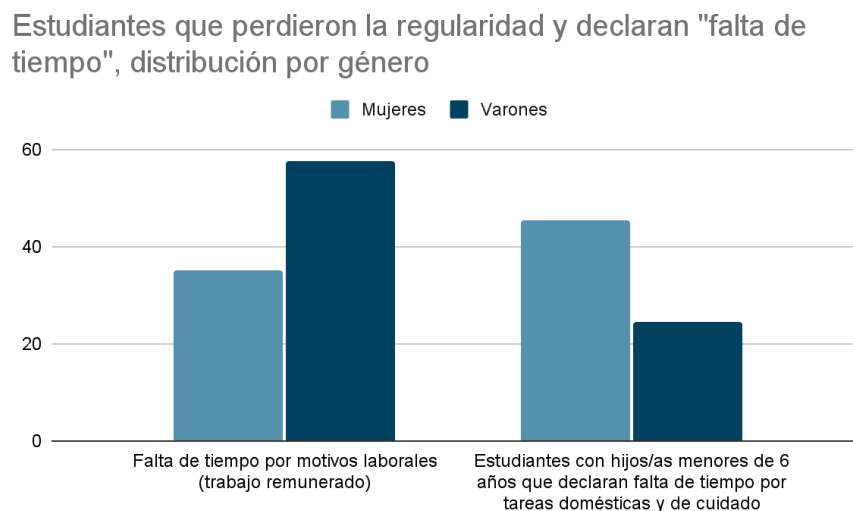


Gráfico 6: Elaboración propia a partir del Informe (Re)conectándote con la UNAJ: Revinculación de estudiantes que perdieron la regularidad (2022)

Finalmente, volviendo a la información recabada por la Dirección de Aseguramiento de la Calidad para estudiantes regulares 2024, el 75% del estudiantado es primera generación de estudiantes de nivel superior en sus familias, y el 85% es primera generación universitaria. Esto constituye un rasgo distintivo, que si bien podemos situar en las Universidades del Conurbano en general, la UNAJ lo recupera especialmente en aspectos como políticas institucionales de acompañamiento a estudiantes. Amplió este aspecto en el apartado “Una Universidad inclusiva”, ahora, me interesa detenerme en una categoría que ha sido central en mi investigación: la de estudiantes de “primera generación”.

2.2 “¿Qué es eso de universidades por todos lados?” Fronteras en disputa: estudiantes de primera generación

En la UNAJ, como en otras universidades del Conurbano Bonaerense, la población estudiantil está conformada por una gran mayoría de estudiantes que son primera generación universitaria en sus familias. Esto es algo que necesariamente atraviesa mi investigación, y que se enmarca en la identificación de un nuevo tipo de estudiantado universitario que, tal como se presenta en el capítulo anterior, contrasta con el estudiantado de élite que primó durante gran parte de la historia de la Universidad en Argentina y que constituye un ideal hegemónico: me refiero a la representación del estudiantado universitario como perteneciente a sectores medios y élites, de grandes centros urbanos, de carreras liberales y, por supuesto, masculino. En tal sentido, me propongo a continuación analizar la categoría de estudiante universitario como una categoría en tensión, expresando disputas morales en torno a la construcción de fronteras sociales y también en torno al derecho a la Educación Superior.

Estas reflexiones se nutrieron especialmente de una serie de situaciones acontecidas en la UNAJ durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), período en el que comienza a instalarse un discurso relativo a la Universidad pública que cuestiona la ya referenciada ampliación de las bases sociales y territoriales de la Universidad, y que en la UNAJ tendrá particular impacto. Como se menciona en el capítulo 1, Mauricio Macri instala la frase que da título a este apartado “¿Qué es eso de universidades por todos lados?”, cuando era aún candidato a presidente durante una conferencia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA en 2014. Asimismo, durante la gestión de María Eugenia Vidal como gobernadora de la provincia de Buenos Aires (2015-2019), la misma afirma que “nadie que vive en la pobreza llega a la universidad⁵⁷”. En aquellos años, la comunidad universitaria de la UNAJ estuvo fuertemente interpelada y movilizada, tanto en lo relativo a la falta de presupuesto como también respecto de las disputas de sentido en torno a la existencia de “universidades por todos lados”. En aquel contexto en particular, la UNAJ había sido etiquetada de “kirchnerista”, cuestión que no solo se vincula a su creación durante el gobierno de Cristina Fernández sino también a la explícita referencia institucional de la educación como derecho y como expresión de “justicia social”. Este fue un tema presente en aquellos años en asambleas

⁵⁷ La frase corresponde a la ex gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal (2015-2019), y la misma tuvo gran alcance en el entorno universitario. Ver <https://www.tiempoar.com.ar/politica/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-llega-a-la-universidad/>

interclaustrados, en actos institucionales dirigidos a la comunidad universitaria donde se abordaba la cuestión presupuestaria, en las aulas⁵⁸.

Así, retomando la frase que da título a este apartado, Ernesto Villanueva hace referencia a la emergencia de una “nueva derecha” en el país, y afirma:

Cuando dicen “¿qué es eso de universidades por todos lados?” se están refiriendo a un temor muy profundo, que es que los sectores populares tengan más saberes, más conocimientos y que, por ende, cuestionen más una estructura social injusta. No se puede cambiar de lugar. Los que están arriba siguen arriba. Los que están abajo que aguanten. (...) El crecimiento de la matrícula universitaria en nuestro país, en lugar de verse como un beneficio, es observado como un peligro desestabilizador (Villanueva, 2023: 352-353)

Podemos decir que “las universidades por todos lados”, entonces, tensionan el orden social. En ellas, el estudiantado de “primera generación” constituye una expresión de aquello que se está tensionando. Es por esto que la categoría de “primera generación” en esta investigación tiene un carácter doble. Es una categoría analítica, tal como se ha abordado en el capítulo anterior, que da cuenta de la transformación del estudiantado universitario a la luz de la masificación y la composición de clase de quienes acceden a los estudios universitarios. Es, al mismo tiempo, una categoría nativa con la cual diversos actores de la comunidad universitaria dan cuenta de un rasgo identitario particular de la UNAJ. El ingreso a la Universidad de sectores populares, además de constituir lo que Villanueva (2023) denomina como un “peligro desestabilizador” del orden social, posibilita la emergencia de un estudiantado “de primera generación” que adquiere connotaciones políticas e identitarias particulares en la UNAJ. Entonces ¿Qué sentidos se están subrayando en la UNAJ cuando se habla de “estudiantes de primera generación”? Evidentemente, hay un sentido hegemónico sobre el ser estudiante universitario que se está disputando. Si tomamos la categoría de “estudiante universitario” como definición de un grupo social, podemos también pensar a esta como una disputa moral⁵⁹ en torno a la conformación de grupos sociales.

En este sentido, siguiendo a Barth (1976), podemos pensar los grupos en términos de los procesos activos y continuos, nunca resueltos de manera definitiva, de delimitación de fronteras. Los grupos sociales no constituyen islas cuya existencia configura una frontera,

⁵⁸ El ajuste presupuestario durante el gobierno de Mauricio Macri impacta especialmente en la UNAJ, que durante 2018 llegó a acumular varios meses de atraso en el pago de salarios de una parte del plantel docente, además de recortar gastos en rubros como limpieza y seguridad. En el mes de agosto de 2018 la institución convoca a la comunidad de Florencio Varela y alrededores a un masivo “abrazo” bajo la consigna “Salvemos la UNAJ”. Ver <https://www.pagina12.com.ar/135090-abrazo-a-la-unaj>

⁵⁹ Conceptualizar esta como una disputa moral fue parte de un análisis realizado en el marco del Seminario optativo para la Maestría en Antropología Social en FACSOS, a cargo del Dr. Gabriel Noel, “Antropología de las moralidades”, durante el segundo semestre de 2020.

sino que porque existen fronteras continuamente construidas, disputadas y reforzadas por los sujetos, es que en consecuencia surgen los grupos. Esto implica que la existencia del grupo como tal requiere de la existencia de sujetos que constantemente construyen y refuerzan la frontera, proceso que se realiza de manera no visible, y que crea la idea de que la existencia del grupo depende de sus cualidades subjetivas u objetivas. Ahora bien, dado que los grupos no existen más que en tanto sus fronteras son continuamente sostenidas, este trabajo de mantenimiento de la frontera nos permite pensar en la figuración propuesta por Elias y Scotson (2000) en torno a los establecidos y outsiders⁶⁰. La diferencia fundamental está dada por el hecho de que los establecidos forman un colectivo organizado, cohesionado, que les permite reforzar las fronteras morales del grupo hacia afuera y hacia adentro. Pensar sobre la categoría de “estudiante universitario” a la luz de estos aportes me permite identificar una tensión discursiva que es, como bien señala Villanueva (2023), eminentemente política, y que, a la vez, puedo identificar como disputa moral en torno a la definición de lo que se supone que debería ser un estudiante universitario.

Al instalar un discurso de deslegitimación de “las universidades del Conurbano Bonaerense⁶¹” en particular, y reforzar la idea de que la pobreza es un condicionante negativo para estudiar una carrera universitaria, además de defender un orden social profundamente desigual, también se está definiendo moralmente un tipo de estudiante universitario de acuerdo al modelo hegemónico que ha primado durante gran parte de la historia de la Universidad como institución. Este discurso es, también, una forma de reforzar fronteras sociales en torno a la definición de la categoría de “estudiante universitario”. Porque justamente, la constitución de grupos es resultado de un proceso activo y continuo de construcción de fronteras, proceso que tiene como principal ingrediente criterios morales y que está siempre en tensión. Después de todo, si “nadie que nace en la pobreza llega a la Universidad”, ¿qué legitima la existencia de “universidades por todos lados”?

Los discursos de las denominadas “nuevas derechas” (Villanueva 2023, Seman 2024) en torno a la Universidad en general, y los estudiantes universitarios en particular, además de reforzar una idea en torno de quiénes son los legítimos estudiantes universitarios, ocultan,

⁶⁰ Durante su trabajo de campo, Elias encuentra lo que metodológicamente puede considerarse un “grado cero” de los procesos de delimitación colectiva, es decir, la existencia de dos grupos sin diacríticos visibles en términos económicos, ocupacionales o étnicos, que le permite visualizar el proceso de construcción de límites jerárquicos. La diferencia entre establecidos y outsiders estaba dada por el grado de cohesión interna de los primeros, que estaban allí desde antes, mientras que los outsiders eran recién llegados.

⁶¹ El entrecomillado busca resaltar que no se trata meramente de una referencia geográfica sino que es parte de una reivindicación propia de estas universidades.

niegan e invisibilizan el proceso de transformación tanto de la Universidad como institución, como de la estructura social y las trayectorias de los sectores medios y sectores populares en general. En el capítulo anterior hemos dado cuenta de la transformación de una Universidad de élite a una Universidad de masas, fenómeno que ya no es novedoso y es ampliamente reconocido por las investigaciones del campo educativo, algunas de las cuales, como también se ha señalado, advierten sobre la persistencia de desigualdades estructurales para los nuevos estudiantes de sectores sociales menos favorecidos. Como hemos visto, aquella masificación que inicia a mediados del siglo XX alcanza en las últimas décadas una nueva magnitud. Podemos considerar entonces que este es el contexto específico de la emergencia de los discursos que vienen a disputar para qué sirven las universidades en general y quiénes las habitan en particular.

Me propuse entonces analizar la categoría de estudiante universitario como una categoría en tensión, expresando disputas en torno al derecho a la educación superior que son también disputas morales en torno a la conformación de grupos sociales. Por un lado, las denominadas “nuevas derechas” (Villanueva 2023, Seman 2024) que intentan establecer su legitimidad sobre la base de dar por entendido que la Universidad no es para todos/as (ni es una cuestión de Estado). Por otro lado, la utilización nativa en la UNAJ de la categoría de estudiantes “de primera generación” como reivindicativa de una identidad propia que se valora positivamente y se expresa en términos de “justicia social”, y que permite identificar particularidades políticas e identitarias de la comunidad universitaria. Que la matrícula estudiantil esté conformada por más de un 80% de estudiantes que son primera generación universitaria en sus familias deja de ser un dato meramente estadístico para formar parte un rasgo político e identitario reivindicado por docentes, Nodocentes, autoridades, y como veremos en el capítulo siguiente, también, estudiantes.

Finalmente, analizar la población estudiantil de la UNAJ a la luz de la categoría de “primera generación” nos permite adentrarnos en aspectos que se explicitan en el Estatuto de la Universidad y que se vinculan a la política educativa institucional destinada a promover la equidad como “herramienta de transformación” y “favorecer la retención y promoción” de estudiantes, en especial, aquellos/as “que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable”. A continuación, veremos en detalle cómo la UNAJ define la inclusión y cómo se delinearán algunas de las iniciativas institucionales en pos de garantizarla.

2.3 “Una Universidad inclusiva”

Pensar esta Universidad en términos de inclusión, en el sentido de democratizar el acceso a la educación superior, es algo que está presente en el contexto mismo de creación de la UNAJ y demás universidades nuevas durante este período (Marquina y Chiroleau 2015). Este mismo sentido en torno a la inclusión es referenciado en el ya citado discurso de asunción del rector Ernesto Villanueva en 2017, destacando la presencia de la UNAJ “donde antes no existía educación superior” y subrayando como aspecto principal de esta institución la “inclusión y calidad”. Los sentidos en torno a la inclusión aparecen especialmente en el discurso institucional, en parte, en referencia al territorio donde no había otras ofertas de educación superior. Pero también, en relación a diversos aspectos que podemos identificar por un lado en la misión, valores y propuesta institucional, por otro lado en las estrategias de orientación y acompañamiento a estudiantes, y finalmente en un tipo de relación (cercana) entre docentes y estudiantes (la que se propone garantizar con la conformación de comisiones de cursada de alrededor de 40 personas). Vale la pena mencionar que en los últimos años la institución ha trabajado aspectos vinculados a su misión y visión, valores, rasgos identitarios, entre otros, en el marco del Plan Estratégico Institucional⁶² y que ello implicó la realización de talleres con docentes, Nodocentes, autoridades y estudiantes para abordar estas temáticas. Los talleres desarrollados durante 2023 han sido una instancia de observación participante para mi investigación, que recupero en los apartados siguientes.

Para comenzar, la Misión institucional se define de la siguiente manera

Contribuir al desarrollo sustentable (económico, social, cultural y ecológico) de la región, a través de la producción y democratización del conocimiento y las innovaciones científico-tecnológicas, a fin de mejorar la calidad de vida de la comunidad, sostener el derecho a la educación universitaria, fortalecer los valores democráticos y promover la igualdad en el conjunto de la sociedad, y situar el conocimiento universal desde los saberes producidos por nuestra comunidad. La Universidad debe priorizar la realización de un modelo institucional de calidad académica con inclusión social que promueva el pensamiento crítico para la transformación social; la articulación de la enseñanza, la investigación, el desarrollo y la innovación con la vinculación comunitaria y territorial; la cooperación entre los distintos productores del saber; y la responsabilidad social con las necesidades y demandas de la región⁶³.

Como fuera destacado en el discurso de Villanueva, se afirma la “calidad académica con inclusión social”, y se sostiene la educación universitaria como un derecho. Esto último también se menciona entre los valores institucionales, que establecen que los miembros de la comunidad universitaria de la UNAJ “Defienden la educación como un derecho, el

⁶² Como antecedentes en 2016 la UNAJ realizó una Autoevaluación institucional y pasó por una Evaluación Externa (CONEAU). El Plan Estratégico Institucional 2022-2025 establece la misión, visión y valores institucionales, fija objetivos estratégicos en este marco temporal y desarrolla las líneas estratégicas, programas y acciones de mejora para el logro de la misión institucional. Ver “¿Por qué un Plan Estratégico Institucional?” disponible en: <https://planestrategico.unaj.edu.ar/por-que-un-pei/>

⁶³ Ver Misión, visión y valores. Disponible en: <https://planestrategico.unaj.edu.ar/mision-vision-y-valores/>

conocimiento como un bien público y el compromiso social de la universidad⁶⁴”. Así también queda expresado entre los objetivos de enseñanza en la *Propuesta institucional*, el “Hacer de la Universidad una herramienta de transformación social y de acceso con equidad a la educación como derecho humano fundamental⁶⁵”. A continuación, voy a detenerme en el discurso institucional respecto de la inclusión a través de su actualización en la discusión de los “rasgos identitarios” en el taller de la Agenda Estratégica 2022-2025 y de la puesta en práctica de algunas de las acciones de la política educativa.

2.3.a La inclusión y la “identidad fundacional”: la Agenda Estratégica Institucional 2022-2025

En el marco del mencionado Plan Estratégico Institucional, la UNAJ delinea la Agenda Estratégica 2022-2025⁶⁶ que pondera problemas y nudos críticos de cara a 2026 en torno a diversos ejes, entre los que se encuentran el de “rasgos identitarios” y, como veremos más abajo, “Género”. Estos dos ejes se abordaron en septiembre de 2023 en talleres abiertos a los que se invitó a participar a toda la comunidad universitaria: autoridades, docentes, Nodocentes, graduados/as, estudiantes. En los talleres, son actores situados, con sus propias lógicas e intereses, quienes ponderan estos problemas y dotan de sentido (o disputan por dotar de sentido) a los mismos. En el taller destinado a trabajar sobre “rasgos identitarios”, circuló entre los presentes la referencia a la inclusión como parte de una “identidad fundacional” de la UNAJ, motivo por el cual me detengo especialmente en este evento.

El taller se desarrolló en el mes de septiembre de 2023 en una sala del Instituto de Ciencias de la Salud en la Sede Central, con la participación de alrededor de 50 personas. Siendo esta una actividad abierta a toda la comunidad universitaria, la presencia de estudiantes fue escasa, y principalmente representada en actores con mayor grado de involucramiento institucional por sus roles sindicales y de representación de claustro, es decir, Federación Estudiantil y Consejeros/as estudiantiles en Consejo Superior. En lo que respecta al resto de los participantes, se encontraban autoridades (de rectorado, Secretarías e Institutos), docentes en general y representantes sindicales y Consejeros en particular, Nodocentes de diversas áreas y también en este último caso representantes sindicales y Consejeros en particular. Destacar en particular la presencia de estos actores tiene que ver con la toma de la palabra

⁶⁴ Ver Misión, visión y valores. Disponible en: <https://planestrategico.unaj.edu.ar/mision-vision-y-valores/>

⁶⁵ Ver “Propuesta”. Disponible en <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/>

⁶⁶ La Agenda Estratégica 2022-2025 se elaboró en el marco de una Comisión del Consejo Superior durante 2022, sobre la base de la experiencia previa en talleres interclaustros realizados entre 2018 y 2019 vinculados al análisis situacional previo al diseño del Plan Estratégico Institucional.

durante el taller, si bien hubo diversas intervenciones, autoridades y representantes gremiales y de claustros han tomado participación más activa del mismo.

El taller comenzó con una presentación general a cargo del Vicerrector de la Universidad y luego circula en papel la Misión y Valores de la UNAJ para tomar como punto de partida del debate. Al respecto, cuando el Vicerrector preguntó respecto de lo planteado en aquel texto, algunas voces afirmaron estar de acuerdo y los/as asistentes en general afirmaron gesticulando con la cabeza. En ese texto se hacía referencia a la inclusión social, la defensa del derecho a la educación superior, el pensamiento crítico, la defensa de los valores democráticos y la producción de conocimiento para la transformación de la sociedad. Estos aspectos, presentes en la Misión y Valores escritos, fueron ponderados como parte de una “identidad fundacional” por uno de los Directores de Instituto presente, que tomó la palabra en el taller. Aquí su intervención se fue completando con otras, en general de docentes, en las cuales se refuerza la idea de una “identidad fundacional” en la UNAJ donde aparece de manera significativa la referencia a la “inclusión social” vinculada a la posibilidad de acceso a la Educación Superior, haciendo alusión a una población estudiantil que es mayoritariamente “primera generación”. La inclusión, entonces, como parte de esa “identidad fundacional”, se define en esas intervenciones en relación a las características de la población estudiantil: incluir a quienes no tienen tradiciones socio familiares cercanas en educación superior. Esa inclusión refiere por un lado al acceso a la Universidad, es decir, incluirlos como estudiantes universitarios. Pero también, la inclusión social a la que se hace referencia adquiere un significado que trasciende las fronteras de la Universidad, en tanto acceder a los estudios superiores y la posibilidad de titularse es ponderado como un favorecedor de movilidad social ascendente.

Si bien quienes fueron tomando la palabra, que se presentaron como docentes, manifestaron estar de acuerdo con la vigencia de una “identidad fundacional” en común, un docente que tiene participación política en la Universidad (y que ha integrado el Consejo Superior como representante de claustro) expresando estar de acuerdo introduce, no obstante, una preocupación respecto de la diversidad que se expresa en “múltiples identidades” que “conviven entre nuestros estudiantes”. En esa definición de la población estudiantil no apareció la voz de los pocos estudiantes presentes en la actividad, sino más bien un reconocimiento de parte de docentes, Nodocentes y autoridades que fueron aportando a esta intervención reconociendo la no homogeneidad bajo aquella “identidad fundacional” que, no obstante, se consideraba aún vigente. Así, al tomar la palabra una Nodocente, quien se

presenta como trabajadora de la Secretaría Académica, va a destacar este aspecto también entre las y los trabajadores Nodocentes, en especial, quienes “entraron” a la Universidad recientemente. De este modo ella destaca que el período de trabajo virtual y semipresencial entre 2020 y 2022, durante y post pandemia, generó “gran dispersión y desarticulación” entre trabajadores, afirmando que “algunos todavía no conocen a la gente de otras áreas”.

Por su parte, un docente va acompañar estas intervenciones diciendo que “en este período” (desde la pandemia a la actualidad) “ingresaron nuevos docentes con los cuales es necesario trabajar sobre la Misión y Valores”, escritos institucionalmente en el papel que da inicio a este encuentro y debatidos durante el taller. Ese mismo docente distingue a “quienes estamos desde el inicio” (de la Universidad), estableciendo una diferenciación que en ese caso destaca que “en los inicios” se trabajó de manera profunda respecto del rol de enseñanza y la relación con estudiantes dentro del aula, junto con los valores y misión de la UNAJ. Eso va a ser mencionado por el docente que tomó la palabra como algo que “forjó la identidad fundacional”.

De alguna manera, entre quienes tomaron la palabra, se expresó la preocupación por continuar fortaleciendo en toda la comunidad universitaria aquello que, entre los asistentes a esta actividad, se consensúa respecto de lo que constituye la “identidad fundacional” común. En relación a lo que fueron aportando docentes, Nodocentes y autoridades, queda planteado como un “desafío” el poder transmitir aquellos valores en quienes son mencionados como “nuevos”. Esa expresión se usó tanto para hacer referencia a trabajadores docentes y Nodocentes, como también a estudiantes ingresantes. Entonces, al mismo tiempo que se reconoció la vigencia de una “identidad fundacional” vinculada a los valores de “inclusión social”, “democratización del acceso a la Universidad”, y “el rol y compromiso social de la Universidad con su entorno”, se hace visible cierta inquietud por las “múltiples identidades” que conviven y la manera en que “nuevos” docentes, Nodocentes y estudiantes se vinculan con estos “rasgos identitarios”, concepto que da título al taller. Especialmente, quedó de manifiesto la preocupación por el avance de “ideologías contrarias al ideario de la Universidad” y la necesidad de trabajar al respecto tanto dentro de las aulas como a través de la divulgación de proyectos de investigación y de vinculación que expresan la misión y valores institucionales. Estas tareas, se afirmó, podrán “afianzar el sentido de pertenencia en la comunidad universitaria”.

Podemos decir que la preocupación que se hace explícita en la voz de algunos actores claves de la vida institucional en relación al avance de “ideologías contrarias” se contextualiza, como ya hemos visto, en el marco de la emergencia de los discursos de las “nuevas derechas” (Villanueva 2023, Seman 2024) respecto de la Universidad, su rol social, y el lugar de las políticas de Estado al respecto. En este aspecto hay dos contextos relevantes que se mencionaron en el taller: por un lado, el año electoral en curso (2023), por otro lado, el reconocimiento de los efectos de la pandemia en la “desarticulación” de la vida universitaria tanto de estudiantes como de docentes y Nodocentes. En tal sentido, se destacó que el período de trabajo y cursada virtual y semipresencial entre 2020 y 2022 generó “gran dispersión y desarticulación” en la comunidad universitaria, en especial, en relación al ideario y valores institucionales que se considera entonces se deben reforzar entre quienes ingresaron (a trabajar o a estudiar) en este período. Asimismo, es posible considerar que este tipo de tensiones respecto de qué se entiende por “identidad institucional”, son propias de una institución que, con más de 10 años de vida, fue creciendo exponencialmente e incrementando no sólo la matrícula estudiantil sino también la planta de docentes y Nodocentes.

Ahora bien, mientras el desarrollo del taller permitió poner de relieve algunas tensiones o preocupaciones respecto de la “identidad fundacional” de la UNAJ, al mismo tiempo reafirmó la preponderancia de la inclusión como un aspecto constitutivo de los “rasgos identitarios” de la Universidad. A continuación, paso a analizar algunas dimensiones de la puesta en prácticas de políticas institucionales específicas que se proponen, de diversos modos, alcanzarla.

2.3.b “La inclusión” en la puesta en práctica de la política educativa de la UNAJ

Otro eje a través del cual me propuse abordar los sentidos relativos a la inclusión en la UNAJ es en las estrategias de orientación y acompañamiento a estudiantes delineadas en políticas institucionales y en la conformación de áreas específicas de gestión institucional. Hemos visto anteriormente la definición institucional de la educación como un derecho humano fundamental y el objetivo de garantizar el acceso al mismo con equidad. En este sentido, la Universidad delinea en su propuesta académica y de gestión el objetivo de “Convocar y contener a los y las estudiantes en los estudios superiores”, identificando como uno de los desafíos institucionales el trabajar en la articulación entre los distintos niveles de educación (media y superior) para contemplar “de manera orgánica el proceso de ingreso, seguimiento

y tutoría de los y las estudiantes para acompañar y contener su trayecto por la Universidad⁶⁷.” Aquí, de manera especial, recupero en perspectiva etnográfica aspectos de mi propia inserción laboral en el marco del Departamento de Orientación Educativa (DOE) de la actual Secretaría Académica de la UNAJ. No obstante, vale la pena destacar también la existencia de un Instituto de Estudios Iniciales (IEI) en la UNAJ, que está íntimamente vinculado con la mirada institucional respecto de la inclusión, la transición entre niveles y el acompañamiento en el ingreso a la Universidad. Así, la creación del IEI se vincula con el objetivo de “alcanzar mayores niveles de inclusión e integración” a través de “diversas estrategias pedagógicas que permiten instrumentar mecanismos de apoyo a los y las estudiantes en la etapa inicial de sus estudios y que están destinadas a promover su permanencia y el buen desempeño en los ciclos posteriores.⁶⁸”

En lo que hace al DOE, el mismo existe desde el inicio en 2011, en aquel entonces bajo el denominado Centro de Política Educativa⁶⁹. En los lineamientos de la creación de este área estaba el explícito interés del rector organizador de generar un dispositivo que permitiera que la Universidad se acerque a los estudiantes de manera personalizada, que permitiera identificar tempranamente las inasistencias reiteradas o prolongadas a clases, para finalmente ofrecer orientación y acompañamiento a través de los Programas que fueron paulatinamente integrando el área: tutorías, acompañamiento al estudio con clases de apoyo y talleres, orientación vocacional, beca de ayuda económica para madres y padres. Vale aclarar que el DOE articula la recepción y entrevista en profundidad a estudiantes a cargo del equipo Nodocente⁷⁰ que integra el área con la derivación a los diversos programas que lo integran, e incluso, a otros recursos disponibles en el territorio. En este apartado hago énfasis en los lineamientos generales que hacen al diseño de las estrategias implementadas y las características de la atención personalizada y entrevistas a estudiantes en el DOE. Retomando entonces el momento de creación del DOE entre 2010 y 2011, podemos decir que en términos de gestión institucional el mensaje en aquellos años fundacionales era: no da lo mismo si un/a estudiante está o no está en clase, no se trata de “un número más” (o menos). La Universidad tiene que preocuparse y ocuparse de eso, conocer la situación e identificar las principales causas, y, al mismo tiempo, estar cerca de sus estudiantes. Eso implicó, por ejemplo, durante las primeras semanas del inicio de clases en 2011 relevar listados de asistencia de docentes,

⁶⁷Ver “Propuesta”. Disponible en <https://www.unaj.edu.ar/institucional/la-universidad/propuesta/>

⁶⁸ Ver <https://www.unaj.edu.ar/carreras/estudios-iniciales/>

⁶⁹ Actual Secretaría Académica.

⁷⁰ El equipo Nodocente que integra el DOE está compuesto actualmente por psicólogas y pedagogas, y yo me desempeño como jefa de Departamento.

distribuirlos entre personal docente y Nodocente, y realizar llamados telefónicos para conocer la situación de interrupción de la cursada e invitar a continuar la misma.

Tal como releva Cerezo (2024) en su investigación doctoral⁷¹, cuyo caso de estudio es la UNAJ en el período 2011-2018, hay una “pretensión de singularidad” que se expresa en su “vocación inclusiva”. Si bien vuelvo sobre este punto al finalizar este apartado, podemos decir que aquella “vocación inclusiva” se mantiene al día de hoy, con decenas de miles de estudiantes más que en 2011, en el esfuerzo de personalizar al estudiantado más allá de “los grandes números⁷²”: que un/a docente identifique si alguien deja de venir a clase, que pueda o bien contactarse directamente o bien derivar al DOE la situación, que finalmente la Universidad de alguna manera se ponga en contacto con esa persona. En términos de lo relevado por Cerezo (2024) esto coincide con otro aspecto desde el cual se pretende diferenciar a la UNAJ, en relación al “imperativo de que sea una institución educativa que piense en sus estudiantes” (2014:142). Retomando la noción de aquella “identidad fundacional” que se referencia en el taller sobre “Rasgos Identitarios” en 2023, durante los primeros años de la UNAJ el DOE participaba en las reuniones de bienvenida a nuevos docentes, en las cuales el rector y autoridades de cada carrera caracterizaban la Universidad, la población estudiantil, la población de Florencio Varela en general. Allí también se informaba sobre los dispositivos en funcionamiento para acompañar a estudiantes como tutorías, clases de apoyo y becas.

Con el transcurso de los años, y con una matrícula estudiantil en ascenso, se ha preservado no obstante la conformación de comisiones de cursada de alrededor de 40 estudiantes, conservando un modelo de relación entre docente y estudiantes no masificado. En lo que respecta al DOE esto continúa siendo fundamental para la llegada de estudiantes a este espacio, es decir, justamente la articulación con docentes frente a curso: son muchas veces docentes quienes escriben o se acercan al DOE porque observaron algo que les llama la atención o porque algún estudiante comentó una situación personal, en ocasiones también aconsejan a estudiantes que se acerquen al DOE directamente. Esto, no obstante, se complejiza con el crecimiento de la institución y en la actualidad sigue siendo habitual que

⁷¹ Leticia Cerezo es Doctora en Ciencias Sociales (UBA) y trabaja en el ámbito de la Sociología de la Educación. En la UNAJ, se desempeña como docente, integra el Programa de Estudios de Género (PEG) y de manera especial ha investigado en su tesis de doctorado respecto de la inclusión educativa en la UNAJ como caso de estudio: “La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino. Un estudio de caso de la UNAJ” (Cerezo, 2024)

⁷² Haciendo referencia al crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil en la UNAJ, el problema de “los grandes números” es una expresión habitual entre Nodocentes y autoridades.

haya docentes y/o estudiantes que, luego de contactarse por algún motivo con el DOE, afirman que no sabían de la existencia del área. Aún con estas dificultades, el trato personalizado y la relación cercana con docentes forman parte de la red que articula el trabajo del DOE con estudiantes, a su vez, y como veremos en detalle en el capítulo siguiente, es un aspecto destacado por las estudiantes y graduadas entrevistadas al referenciar aspectos que contribuyeron a continuar su trayectoria universitaria. Así lo expresa una graduada de Trabajo Social, quien tuvo una experiencia previa (e interrumpida) en otra Universidad, y que cursó toda su carrera en la UNAJ trabajando y estudiando en simultáneo

Y la verdad que en la UNAJ si había algún obstáculo, como que yo siempre realmente encontré personas o no sé, o la institución en si tenía como una forma de siempre ayudarte. (...) A mi ha pasado que compañeras que tenían que dejar la cursada de repente por un motivo grave o importante, había profes que le decían, no se capaz faltaban tres clases para que termine el cuatri, y les decían “no, no, preséntame el trabajo, preséntame tal cosa y vemos la manera”⁷³.

Con el transcurso de los años, el DOE fue constituyéndose como un área que, a través de la atención personalizada de estudiantes, acompaña la familiarización con la vida universitaria y el aprendizaje del “oficio de estudiante universitario”, en lo que se reconoce como un proceso de “iniciación” que implica descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de enseñanza superior (Coulón 1997). En términos institucionales, se trata de reconocer que “a ser estudiante universitario se aprende”, y en ese proceso, la Universidad tiene un rol activo. En este sentido, un lineamiento específico del DOE tiene que ver con identificar aquellas cuestiones que podríamos denominar como no estrictamente académicas⁷⁴ que, inevitablemente, atraviesan y forman parte de su trayectoria en la Universidad: me refiero a situaciones que hacen a la vida personal y entornos sociales y familiares, de salud de manera integral, laborales, etc. Se trata de contemplar cómo la vida universitaria se articula con diversas, múltiples y simultáneas dimensiones de sus vidas personales, es decir, contemplar las trayectorias reales de las y los estudiantes al momento de diseñar estrategias de orientación y acompañamiento desde el DOE. En este punto, la noción de “trayectoria” resulta relevante en tanto permite “singularizar la mirada” para reconocer las “trayectorias singulares y diversas” de las y los estudiantes en la Universidad y la responsabilidad de la institución en su fluidez y continuidad (Viel 2014).

⁷³ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Programas de vinculación.

⁷⁴ Esto es, no necesariamente relacionadas a los contenidos de las materias o a las estrategias de abordaje de esos contenidos y/o de estudio.

Aún reconociendo las dificultades que puede representar alcanzar de manera personalizada a una población estudiantil masiva, vale la pena recuperar un dato relevado por Cerezo (2024) que permite visibilizar el alcance de lo que la autora califica como “estrategias extra áulicas” desplegadas en pos de alcanzar la inclusión, y que involucran a los programas del DOE de los cuales venimos hablando: tutorías y acompañamiento al estudio con clases de apoyo y talleres. Así, sobre la base de una encuesta proporcionada en 2017 a estudiantes de la UNAJ, la autora releva que si bien estas estrategias tienen un alcance menor que aquellas desplegadas dentro del aula, las mismas poseen una valoración positiva superior al 50% que “nos habla del arraigo de estas políticas en el imaginario que hace a la experiencia educativa en la UNAJ” (Cerezo, 2024: 149).

Habiendo presentado el modo en que se delinea institucionalmente la existencia del DOE y sus propósitos vinculados a la inclusión de la población estudiantil, puedo decir que en la práctica cotidiana el mismo fue constituyéndose como un espacio donde se ofrece una primera escucha, no solo sobre la cursada universitaria o no siempre sobre ella de manera directa, sino sobre diversas dimensiones de la vida personal, familiar y social. De esta manera, pensar en la inclusión educativa de las y los estudiantes en el marco del DOE implicó dotar de cierta especificidad a los programas y acciones de orientación y acompañamiento a partir de esa primer escucha: fue en las entrevistas con estudiantes en el área que se fueron visibilizando las situaciones que los y las propios/as estudiantes plantean como problemáticas: dificultades para abordar el contenido de las materias, situaciones de salud física y/o salud mental que interrumpen sus cursadas, problemas económicos, laborales y/o de precarización laboral (trabajos informales, horarios rotativos), situaciones de violencia de género con parejas, ex parejas y/o familiares, ausencias reiteradas por motivos de cuidado de hijos/as u otros familiares, asistencias a clase con hijos/as.

De este modo, a partir de 2011, junto con la puesta en marcha de clases de apoyo y talleres de estudio que se proponen fortalecer los contenidos trabajados en clase y las estrategias de estudio para abordarlos, se conformó un Programa de Tutorías para acompañar la vida universitaria de manera integral, contemplando en la orientación todas estas dimensiones presentes en las trayectorias estudiantiles. Como se ampliará en el siguiente apartado, hay dos temáticas atravesadas por motivos de género que cobraron protagonismo en las situaciones que recepciona el DOE: estudiantes en situación de violencia de género (con parejas, ex parejas u otros familiares) y cuestiones referidas a tareas de cuidado, especialmente inasistencias o la asistencia a clase de estudiantes mujeres con hijos/as pequeños/as. Así, se

construyeron “recurseros⁷⁵” artesanales con fines de orientar a estudiantes en situación de violencia de género, se participó en otras instancias institucionales que trabajan estas temáticas⁷⁶, se incorporó a una tutora con trayectoria y formación en género para acompañar a estas estudiantes, se diseñó una beca de ayuda económica para estudiantes madres o padres de niños/as entre 45 días y 3 años de edad. Es esta dimensión de mi experiencia laboral en el DOE a lo largo de estos años la que resultó clave en el marco de mi investigación etnográfica: justamente, las entrevistas abiertas con estudiantes que de diversas maneras se acercaban a un área de orientación educativa en búsqueda de alguna “ayuda” y en las que se abrían estas diversas dimensiones de sus vidas.

Antes de finalizar este apartado, vuelvo a citar la reciente publicación de la tesis doctoral de Leticia Cerezo: “La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino. Un estudio de caso de la UNAJ” (2024). En su investigación, Cerezo analiza los sentidos que adquiere la “Inclusión educativa” en la UNAJ en el período 2011 - 2018 entre autoridades, Nodocentes, docentes y estudiantes, afirmando que

esta noción, esgrimida tanto por autoridades, nodocentes, docentes y estudiantes, incluso con sus posiciones contrapuestas, funciona en esta Universidad como valor que organiza las relaciones sociales que permiten la gestión cotidiana de la enseñanza y los aprendizajes, tanto de cooperación como de conflicto, a la vez que permiten dotar de sentido las instancias de acompañamiento y también la construcción de las expectativas que pesan sobre autoridades y nodocentes, docentes y estudiantes (Cerezo, 2024: 409)

Cerezo sostiene que la categoría de inclusión educativa “se esgrime para justificar la singularidad de la UNAJ frente a otras universidades” (2024:25), analizando a lo largo de su trabajo diversas prácticas institucionales, sus supuestos y justificaciones. Además del uso nativo de la categoría de “inclusión educativa”, resulta oportuno recuperar el modo en que la autora la sitúa en términos conceptuales como una categoría de relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX en la educación universitaria, tanto a nivel internacional como nacional, en el plano de las políticas, la normativa y la investigación.

Continuando con los lineamientos propuestos para este capítulo, a continuación me propongo abordar un aspecto más reciente en el discurso institucional que, a diferencia de la narrativa respecto de la inclusión, se incorpora con más fuerza en los últimos años, tanto en las políticas institucionales como en el modo de definir algunas singularidades de la

⁷⁵ Se trata de mapeos de uso interno en el DOE que buscan identificar instituciones y organizaciones del territorio que se pueden referenciar a estudiantes para el abordaje y/o acompañamiento de problemáticas específicas tales como salud mental, adicciones, violencia de género.

⁷⁶ En especial, el DOE integró la Red de Género y diversidad de Florencio Varela (GeFloVa) impulsada en el marco de un proyecto de Vinculación Territorial de la UNAJ con organizaciones del territorio.

Universidad. Me refiero específicamente al desarrollo de una agenda de género que va materializándose en la institucionalización de Programas y áreas de gestión, así como también en las expresiones nativas de autoridades, docentes y Nodocentes.

2.4 “Una Universidad feminista”

En los últimos años en la UNAJ se han ido institucionalizando líneas de investigación, de vinculación y áreas de gestión en materia de género, poniendo especial énfasis en la transversalización de la perspectiva de género, la capacitación en el marco de la Ley Micaela (Ley 27.499, a la cual la UNAJ adhiere por Resolución CS 94/19), y el abordaje de las violencias sexistas a través del Protocolo y equipo de intervención en género (Resolución CS 60/18). Esto forma parte de un proceso más amplio en el cual las universidades han sido interpeladas y también han sido protagonistas de significativos avances en esta materia. En especial, a partir de la emergencia de acontecimientos y movimientos sociales con un gran impacto, tales como la primer movilización del colectivo “Ni una menos” en el año 2015 (Daich y Tarducci 2018), crece la necesidad de profundizar en las políticas institucionales y en las herramientas para la erradicación de las violencias dentro de las casas de altos estudios. Tal como afirman Fabbri y Rovetto (2021):

El surgimiento de centros, institutos y programas universitarios de estudios, investigación y extensión, nucleados en torno a las agendas sociales, políticas y académicas de las mujeres y diversidades sexuales, gestados desde finales de la década de 1980 y durante la década de 1990, en constante diálogo y retroalimentación con los movimientos sociales –activismos universitarios docentes y estudiantiles, así como los activismos propios de los movimientos feministas y LGBTIQ+– ofrecieron las condiciones necesarias para el proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en las universidades durante el último lustro. (Fabbri y Rovetto, 2021:69)

Además, en 2015 se conforma la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), que posteriormente se incorpora al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el 2018, y de la cual la UNAJ forma parte. Propuesta inicialmente como una Red que permitiese promover, circular y fortalecer actividades académicas, de gestión y de intervención para la transversalización de la perspectiva de género en las universidades, al incorporarse en el marco del CIN la RUGE se propone además colaborar de manera activa en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género y las violencias en todo el sistema universitario (Vázquez Laba y Perez Tort 2017). Este fue, a

su vez, el escenario del crecimiento exponencial de los Protocolos para el abordaje de la violencia de género en las universidades⁷⁷, siendo en la UNAJ creado este dispositivo en 2017.

Recuperar el contexto reciente en materia de políticas de género en las universidades nacionales resulta pertinente para situar el recorrido propio en la UNAJ. Estas consideraciones de contexto general y de la UNAJ en particular permiten afirmar, como se ha anticipado, que la feminización de la matrícula estudiantil no resulta suficiente a la hora de pensar en la democratización de las universidades en clave de género, aspecto que tal como denomina Morgade (2018) hace a la consideración de estas como “territorios del patriarcado”. No obstante, en los últimos años, en las voces de algunos actores relevantes de la vida institucional de la UNAJ, en especial vinculados a la gestión institucional, se comienza a hablar de ésta como “una Universidad feminista”: me refiero a autoridades, representantes de claustro y sindicales docentes y Nodocentes. En particular, esta expresión surge en el taller de la Agenda Estratégica sobre “Género”, realizado en el mes de septiembre de 2023, que tal como se detalló en el caso del taller sobre “Rasgos identitarios” contó con la participación mayoritaria de autoridades, docentes y Nodocentes, y en menor medida estudiantes. En estas referencias, decir que la UNAJ es “una Universidad feminista” es una forma de dar cuenta de la institucionalización de áreas de gestión y políticas de género, cuestión que se hizo presente durante el taller, en el cual la Directora de Género, Diversidad y Derechos Humanos realizó un repaso de las acciones implementadas desde el área en el último año. Esa expresión, de hecho, fue utilizada por el Rector en el acto de inauguración de aquella Dirección en 2022, dando origen a esa asociación entre “una Universidad feminista” y una Universidad que institucionaliza políticas de género.

Me interesa recuperar entonces dos aspectos, por un lado, el proceso de institucionalización de políticas de género en la UNAJ en los últimos años, y tal sentido, en función del contexto general recabado para las políticas universitarias en esta materia, específicamente a partir de 2015 en adelante. Por otro lado, y situado en un contexto más reciente durante el desarrollo de mi trabajo de campo entre 2022 y 2023, analizar el discurso institucional en torno al ser “una Universidad feminista” en el contexto del cambio de autoridades y modificación de la

⁷⁷ La Universidad Nacional del Comahue en 2014 fue pionera en su creación e implementación. En el 2015 se sumaron las universidades de Córdoba, La Plata y San Martín, en el año 2016 lo implementaron 7 universidades más, 13 en 2017 (entre ellas la UNAJ), unas 11 más en 2018, y otros 8 protocolos aprobados en el año 2019. Según un informe de la RUGE, actualmente 46 universidades nacionales cuentan con dicha herramienta, representando el 73,77% de todo el Sistema Universitario, y otras 13 universidades están en proceso para su elaboración o aprobación. Ver <http://ruge.cin.edu.ar/materiales/estadisticas>

estructura institucional de la Universidad⁷⁸. A este respecto, si bien el Estatuto de la Universidad incluye entre sus fines y funciones el “Promover la igualdad de oportunidades en materia de género”, mencionar a esta como “Universidad feminista” forma parte de un contexto más reciente en el que se fueron instalando algunos debates en ámbitos de cogobierno y se comenzaron a institucionalizar programas y áreas de gestión específicas. rito

2.4.a El proceso de institucionalización de políticas de género en la UNAJ

En consonancia con lo que sucede en otras universidades nacionales, en 2015 la UNAJ crea un Programa de Estudios de Género, en el ámbito del Instituto de Estudios Iniciales (Resolución CS 35/15), que nuclea acciones de investigación y vinculación territorial, así como también impulsa diversas políticas universitarias con perspectiva de género⁷⁹. Este constituye sin lugar a dudas un antecedente relevante para la posterior creación, en 2022, de la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos (DGDyDDHH). Hasta entonces, diversas líneas de acción en esta materia se implementan de manera más o menos dispersa desde distintas áreas de la Universidad. Algunas de ellas, destinadas de manera específica a la población estudiantil, las recupero a partir de mi propio lugar de trabajo en el DOE: tal es el caso del programa de tutorías y de la beca de ayuda económica para madres y padres. Tal como fue mencionado anteriormente, esta dimensión de mi experiencia previa tuvo gran relevancia en la conformación de mis intereses de investigación etnográfica.

La Beca de ayuda económica para Padres y Madres del DOE estuvo en vigencia entre 2011 y 2019. La existencia de este tipo de beca resulta interesante a los fines de visibilizar cómo desde un espacio de gestión académica destinado al acompañamiento de trayectorias estudiantiles, como lo es el DOE, se diseña un dispositivo específico para atender a la problemática de cuidados en la vida universitaria. La creación de esta beca en 2011 se enmarca justamente en el hecho de que el inicio de clases pone rápidamente de relieve las

⁷⁸ En 2022 es electo como rector de la UNAJ el Dr. Arnaldo Medina, quien fuera Vicerrector en las gestiones anteriores de Ernesto Villanueva. En este contexto se introdujeron algunas modificaciones en la estructura de gestión institucional, reemplazando los antes denominados “Centros” (de Política y Territorio; de Política Educativa) por Secretarías (de Política y Territorio; Académica) e incorporando una Secretaría General, en la cual se aloja la DGDyDDHH. En cuanto a la institucionalización de las políticas de género, cabe destacar además que la misma trasciende las fronteras de la Universidad, ya que durante el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023) se crea por primera vez un Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de alcance nacional, así como también otros tantos a nivel provincial.

⁷⁹ Por mencionar algunas: la elaboración del Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género (Resolución 60/18), la paridad de género en las listas electorales (Resolución CS 113/18), la licencia por violencia de género para el personal docente (Resolución CS 28/19), la creación de la comisión para la elaboración de una guía de lenguaje no sexista en la UNAJ y la implementación de las capacitaciones en el marco de la Ley Micaela (Resolución CS 94/19).

inasistencias a clase por motivos de cuidado y la asistencia a la Universidad con bebés y niños/as pequeños/as, siendo esta una problemática presente en las estudiantes mujeres que el DOE recepciona tempranamente. En este sentido, la beca se diseñó como una ayuda económica para acompañar los gastos de jardines maternos y/o niñeras, además de ofrecer un espacio de acompañamiento de tutorías destinado a las becarias especialmente. También en el marco del DOE desde 2011 se reciben situaciones de violencia de género en la población estudiantil, derivando luego hacia el Programa de Tutorías⁸⁰. El abordaje con perspectiva de género que se ha dado a un dispositivo como el de Tutorías tiene que ver con una necesidad detectada de manera temprana en la población estudiantil, ya que desde su creación el DOE ha sido un espacio en el que las estudiantes que estaban atravesando situaciones de violencia de género solicitaban asesoramiento y escucha. Sin lugar a dudas, la conformación particular del equipo profesional del DOE y la militancia feminista de algunas de sus integrantes tienen en este aspecto una notoria relevancia, que permitieron alojar este tipo de problemáticas como aspectos relevantes de la orientación y acompañamiento de trayectorias estudiantiles. Esto hizo que desde 2015 el DOE se incorporara a la Red GeFloVa⁸¹, impulsada por el PEG e integrada por organizaciones e instituciones del territorio que trabajan en el abordaje y prevención de situaciones de violencia de género. Asimismo, a partir de 2015 se incorpora una docente tutora con trayectoria en materia de género para acompañar específicamente estas situaciones.

En relación a las violencias por razones de género en la población estudiantil resulta interesante destacar cómo algunas personas (docentes o Nodocentes) y áreas específicas de la Universidad se constituyen en interlocutores relevantes, siendo requerido por las estudiantes que atraviesan situaciones de este tipo un espacio de escucha, o bien, siendo este tema puesto sobre la mesa al momento de justificar inasistencias y/o interrupciones en sus cursadas ante sus docentes. Las estudiantes que llegan al DOE con situaciones de este tipo muy frecuentemente han sido derivadas por algún/a docente, que es quien recibe la primera

⁸⁰ Hasta 2017 no existía aún el Protocolo de Actuación Ante situaciones de violencias de género en la UNAJ, y, de todos modos, dicho protocolo hoy en funcionamiento no actúa ante las situaciones de violencia en la que se involucran personas externas a la Universidad (es decir, no integrantes de la comunidad universitaria). Aún en la actualidad, con el Protocolo, el Programa de Tutorías continúa siendo uno de los dispositivos de acompañamiento para situaciones de violencia de género sucedidas en los entornos personales y/o familiares.

⁸¹ Esta red territorial fue impulsada por el PEG de la UNAJ y tuvo como objetivo nuclear a referentes de diversas instituciones y organizaciones comunitarias que trabajan la atención, contención y asesoramiento en situaciones de violencia de género. En sus años de funcionamiento, entre 2013 y 2019, la Red impulsó la creación de un recursero que nuclea diversos espacios donde encontrar asesoramiento legal, atención en salud mental y grupos de ayuda, así como también información detallada sobre los pasos a seguir para efectuar una denuncia.

escucha de la situación. De este modo, recuperando mi propia trayectoria laboral en el DOE, puedo decir que la violencia de género aparece como una de las situaciones que atraviesan la experiencia de ser estudiante. Al mismo tiempo, en otras ocasiones es la propia experiencia de ser estudiantes la que permite visibilizar situaciones de violencia de género que hasta entonces no eran concebidas, o al menos nombradas por ellas mismas, como tales. En este punto, y remitiéndome a situaciones que me ha tocado recepcionar en el marco del DOE, resultan reiteradas las referencias a los contenidos y/o discusiones habilitadas en el ámbito de alguna clase de una materia o docente en particular. En especial, se destaca la referencia a la materia Prácticas Culturales⁸² que incluye en su programa contenidos en perspectiva de género, trabajando especialmente en torno a “estereotipos” y “roles de género”, “hegemonía”, “relaciones de poder” y “desigualdad”. En otros casos, comenzar a estudiar es en sí mismo un elemento disruptivo, sobre todo para aquellas estudiantes que han sido hasta entonces amas de casa, cuyas parejas las interpelan acusándolas de ir “a buscar tipos” a la Universidad. En el marco de entrevistas realizadas en el DOE durante varios años una expresión repetida a este respecto es el “¿para qué querés estudiar vos?” o “¿por qué estudias? si no te falta nada”. En ocasiones, las parejas de estas estudiantes las esperaban fuera del aula o ingresaban a buscarlas en la Universidad, incluso había casos de estudiantes que no les contaban a sus parejas que estaban cursando una carrera universitaria.

Los relatos referidos a situaciones de violencia de género en estudiantes mujeres han sido explicitadas en el ámbito de entrevistas que he realizado en el DOE a lo largo de todos estos años, y si bien forman parte del proceso en el cual fui construyendo mi investigación etnográfica, cabe aclarar que en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación las violencias por razones de género en primera persona no han sido referenciadas de manera significativa (sí, en cambio, para hacer alusión a situaciones vividas por otras compañeras de cursada). Como será abordado en el capítulo siguiente, en las entrevistas etnográficas se remiten sentidos vinculados al tener que “romper roles de género” al elegir estudiar en la Universidad o bien a cómo, a partir del inicio de la vida universitaria, han resignificado aspectos de sus vidas en relación a los roles y estereotipos de género.

En cuanto a la institucionalización de una herramienta para el abordaje de las violencias de género, pero específicamente aquellas que involucran a miembros de la comunidad universitaria (es decir que suceden entre autoridades, docentes, estudiantes, graduados/as y

⁸² Se trata de una materia integrante del Ciclo Inicial, perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales, correspondiente al tramo común para todas las carreras.

Nodocentes), a partir de 2017 la UNAJ cuenta con un Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género (Res CS 60/18) y un Equipo Técnico de Intervención que actualmente forma parte de la DGDyDDHH. Por otro lado, en el año 2018, a partir del femicidio de una estudiante de la carrera de Organización y Asistencia de Quirófanos, Mónica Garnica Luján, se inaugura en la UNAJ un espacio interdisciplinario abierto a la comunidad que brinda asesoramiento, contención y capacitación en materia de violencia de género y que lleva el nombre de Mónica.

Otro antecedente relevante es el cambio en la normativa referida a la conformación de listas electorales y en la conformación de los órganos de cogobierno, Consejo Superior, Consejos Consultivos y Asamblea Universitaria que, hasta 2018, estaban conformados mayoritariamente por varones. Esta es una discusión que se abre durante 2018, incentivada por el claustro estudiantil e impulsada por el PEG, y que tiene como resultado la Resolución CS 113/18 de paridad en las listas electorales.

En lo referido a la capacitación y sensibilización en género, en el año 2019 la UNAJ adhiere a la implementación de la Ley Micaela por Resolución CS 94/19. Esta adhesión responsabiliza a la institución a priorizar la capacitación y sensibilización en género y prevención de la violencia de género en toda la comunidad universitaria. Entre 2019 y 2023 la UNAJ ha implementado la capacitación para autoridades, Nodocentes, docentes y estudiantes a través de diversas estrategias que combinan la presencialidad, bimodalidad y virtualidad. Por otra parte, de la mano de la implementación de Ley Micaela, el PEG realiza actividades tendientes a la transversalización de la perspectiva de género en los programas de las materias. Así, durante 2020, se realizaron actividades de “formación de formadores” para transversalizar contenidos de género en las 4 materias que componen el Ciclo Inicial del IEI, que como ya hemos visto, es un tramo compartido por todas las carreras de la UNAJ.

En 2022, además de la DGDyDDHH, se inaugura también un Lactario en el marco de la Dirección de Bienestar Universitario (Secretaría General), un espacio creado para que las personas que están amamantando, sean docentes, Nodocentes o estudiantes, puedan extraerse leche y conservarla en un lugar ambientado a tal fin. Asimismo, durante 2023 se pone en agenda institucional la problemática de los cuidados en la Universidad: en mayo de ese año se realiza un acto con la entonces Ministra de Desarrollo Social, Victoria Tolosa Paz, anunciando la firma de un convenio para la construcción en la UNAJ de un Espacio de

Primera Infancia⁸³. Durante el acto, en el que además de la ministra tomaron la palabra el Intendente de Florencio Varela, Andrés Watson, y el Rector de la UNAJ, Arnaldo Medina, este último enfatizó “la importancia de que el Estado nos cuide a quienes trabajamos”. Asimismo, en un video institucional que se proyectó en aquel evento, estudiantes, docentes y Nodocentes de la UNAJ explicitaron cómo ayudaría a sus trayectorias laborales y/o educativas el contar con un espacio de cuidados en la Universidad. En especial, se menciona que esta es una problemática ya presente en la población estudiantil que en muchas ocasiones vienen a estudiar con sus hijos/as pequeños/as⁸⁴.

2.4.b. El discurso institucional y las disputas de sentidos

Hasta aquí me propuse visibilizar el proceso mediante el cual la cuestión de género fue incorporándose de manera progresiva, primeramente a partir de líneas de acción dispersas o personas específicas que desde sus ámbitos de intervención (docente o Nodocente) han abordado esta temática. Así, mientras la “inclusión” forma parte de una retórica institucional fundacional en la UNAJ, las temáticas de género tuvieron otro recorrido hasta comenzar a formalizarse tanto en el discurso como en la estructura de gestión institucional en 2022. De la mano de lo que viene sucediendo en otras universidades, podemos decir que a partir de 2015 en la UNAJ se comienza a visibilizar una agenda de género que, con el correr de los años, va ganando más protagonismo. Que en la actualidad la UNAJ sea denominada por algunas de sus autoridades, así como también por representantes gremiales y de claustro, como “una Universidad feminista” es una manera de expresar la institucionalización de áreas de gestión y políticas de género específicas. Es decir, la institución formaliza programas y espacios que tienen antecedentes dispersos, especialmente a través de la creación de la DGDyDDHH en 2022, y comienza, desde entonces, a construir una narrativa respecto de ser “una Universidad feminsita”.

No obstante, es posible identificar tensiones, resistencias y obstáculos que se expresan en lo que hace a esta agenda de género en la UNAJ y la manera en la que la gestión institucional se apropia de la misma. En particular, podemos pensar en disputas de sentidos en torno a lo que significa ser “una Universidad feminista”, ya que el hecho de que las máximas autoridades se refieran de este modo a la Universidad podría de algún modo estar planteando a esta como

⁸³ Los Espacios de Primera Infancia son creados en el marco del en aquel entonces Ministerio de Desarrollo de la Nación. Se trata de lugares que brindan atención integral, contención y estimulación para niños/as de hasta 4 años de edad, mientras sus familias trabajan o estudian.

⁸⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=WBW9KQpperw>

una cuestión saldada en la UNAJ. En efecto, con la creación de la DGDyDDHH, como algo que ya forma parte de hecho de la política institucional. No obstante, el repaso realizado en el apartado anterior justamente permite visibilizar el proceso en el cual a lo largo de varios años son personas y colectivos concretos, en especial quienes tienen trayectoria académica y militante en los feminismos, quienes impulsan y promueven tanto líneas de acción en áreas de gestión como políticas universitarias con perspectiva de género. En este sentido, resulta oportuno destacar la conformación en los últimos años, en especial desde 2015 en adelante, de un espacio interclaustrales denominado “Feminismos UNAJ”. El mismo se fue gestando en torno a la organización de asambleas y movilizaciones feministas, y en la actualidad nuclea a docentes, Nodocentes, estudiantes y graduadas/os/es con diversas trayectorias académicas e incumbencias en la gestión institucional y militancia universitaria, entre quienes también se encuentran las personas que integran el PEG. La conformación de este espacio constituye de manera progresiva una agenda propia que en ocasiones permite disputar o tensionar el modo en el que la institución se apropia de la agenda de género.

Así, por ejemplo, en lo que hace a la modificación de la conformación de listas electorales y los órganos de cogobierno durante 2018 se expresaron algunas disputas. Siendo que para introducir la paridad era necesario realizar modificaciones dentro de los reglamentos electorales para cada claustro (estudiantil, docente, Nodocente y graduados), en aquel momento el PEG convoca a una “Comisión Interclaustrales por la Paridad de Género en la UNAJ”. La propuesta impulsada, que finalmente fue dictamen por minoría, consistía en explicitar, además del principio de intercalación, que las listas se integrarán con un mínimo de 50% de candidatas mujeres, entre titulares y suplentes. Este fue el texto que finalmente se incorporó en los reglamentos del claustro estudiantil y de graduados, que así lo votaron. En el caso de docentes, el dictamen por mayoría (vale aclarar, de un Consejo Superior todavía conformado mayoritariamente por varones) aprobó que la paridad se enunciase del mismo modo en el que lo hace la Ley de Paridad Nacional del 2017: por el principio de intercalación. Así, el reglamento electoral del claustro docente establece en su artículo 16 que “La conformación de las listas deberá cumplir con el principio de paridad e igualdad entre varones y mujeres intercalando candidatos de distintos géneros desde el/la primer titular hasta el/la último suplente”. Si bien esta modificación en términos generales consistió en un avance en materia de género, la misma expresó no obstante ciertas tensiones en tanto el proyecto

impulsado por quienes integran el PEG no fue aprobado por mayoría⁸⁵. En este sentido, el resultado fue significado como “una derrota parcial” ya que se consideró que el mismo “continúa estableciendo un techo para las mujeres”.

Asimismo, cabe destacar que la cuestión presupuestaria en relación al destino de recursos humanos para la implementación de políticas en materia de género es un aspecto que suele expresar tensiones en la UNAJ. Así, por ejemplo, desde 2017 quienes integran el Equipo de Intervención en Género del Protocolo son docentes y Nodocentes que tienen una dedicación parcial y reciben por ella un “plus salarial”. Es decir, si bien hay una Resolución de Consejo Superior que aprueba la designación de las integrantes del Equipo, todas desarrollan en simultáneo otras tareas docentes y/o Nodocentes⁸⁶. Por su parte, en lo que hace al Espacio Mónica Garnica Luján, una graduada que tuvo participación activa en el armado del mismo destacaba en una de las entrevistas la falta de financiamiento, refiriendo al respecto que “siempre hay internas políticas e institucionales, ¿viste?”. En la entrevista, ella relataba su participación ad honorem como graduada en el marco de un Taller de Prácticas Profesionales, al cual la convocan reconociendo su trayectoria en el Espacio Mónica Garnica Luján, pero siendo una tarea no rentada por la Universidad.

En lo que respecta a la Ley Micaela también se hacen visibles algunas resistencias y dificultades en los talleres implementados en la UNAJ. Así, en un análisis reflexivo de esta experiencia Solana, Losiggio y Steiman (2023) enumeran situaciones tales como temor de tomar la palabra o compartir testimonios en los talleres presenciales, representaciones de alteridad respecto de la violencia (“el violento es el otro”), algunas indiferencias o “apatías” en la participación, principalmente en talleres destinados a autoridades, y dificultades para superar afirmaciones arraigadas en el sentido común respecto de la construcción social del género, la división sexual del trabajo y la feminización de algunas carreras en la UNAJ.

Este capítulo se propuso presentar el caso de estudio, caracterizando y situando la UNAJ en general y de manera especial a su población estudiantil. La referencia institucional a la “inclusión” y el desarrollo de la agenda de género en materia de gestión, docencia e investigación han sido protagonistas en la descripción etnográfica de la Universidad realizada desde mi doble pertenencia: como trabajadora Nodocente a cargo del DOE y como etnógrafa

⁸⁵ La excepción se dio, como se mencionara anteriormente, para el Reglamento del claustro estudiantil y de graduados ya que sus consejeros/as votaron el dictamen de minoría, respetándose esa modificación solicitada para su reglamento.

⁸⁶ Asimismo, cabe destacar que la aplicación de los Protocolos en las universidades en general implica desafíos y resistencias que Rovetto y Figueroa (2017) sistematizan de manera detallada.

en el marco de esta investigación. Los capítulos siguientes se concentran específicamente en las entrevistas etnográficas con estudiantes y graduadas mujeres y la observación participante desarrolladas en el marco de esta investigación, entre los años 2022 y 2023. En ellos nos adentramos en las experiencias y los sentidos movilizados en la vida universitaria de estudiantes mujeres en la UNAJ.

CAPÍTULO 3. Trayectorias estudiantiles en perspectiva de género: mujeres universitarias de “primera generación”.

Este capítulo, al igual que el siguiente, se concentra específicamente en el análisis de los materiales obtenidos a partir de entrevistas etnográficas y observación participante desarrolladas entre los años 2022 y 2023. El trabajo de campo se desarrolló en la sede Central de la UNAJ, ubicada en los ex laboratorios YPF. En menor medida, se realizaron también entrevistas virtuales a través de la plataforma Google Meet. De manera significativa, puedo resaltar que esas situaciones se plantearon siempre a pedido de estudiantes con hijos/as que expresaban “hacer malabares” con los horarios, las cuales me proponían hacer la entrevista virtual mientras sus hijos/as están en la escuela. En suma, el trabajo de campo implicó, por un lado, algunas instancias planificadas previamente, tal es el caso de las entrevistas a estudiantes y graduadas o la observación participante en eventos específicos como actos y talleres institucionales, defensas de tesinas, y una serie de actividades convocadas en el marco del proyecto de investigación colectivo *Políticas de cuidado y el rol de las universidades postpandemia* (PEG, IEI) del cual formé parte como docente investigadora. Me refiero especialmente a los grupos focales con estudiantes convocados con la consigna “Hablemos de cuidados” (septiembre de 2022 y mayo de 2023) y las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior desarrolladas en la UNAJ en noviembre de 2022.

También, el trabajo de campo se desarrolló en situaciones espontáneas y cotidianas en la UNAJ, conversaciones informales, observaciones no participantes en espacios al aire libre donde se reúnen estudiantes alrededor de mesas y bancos dispersos o incluso sentados en el pasto, situaciones en las que a menudo pude observar estudiantes mujeres con sus hijos/as habitando esos espacios. En tal sentido, se recupera la relevancia etnográfica de lo que Malinowski denomina como “imponderables de la vida real” (1973), y se reconoce, tal como afirma Guber, que “El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones.” (2011:67).

En lo que respecta a la realización de entrevistas abiertas o no directivas en el marco de las técnicas de trabajo de campo etnográfico, esto implica, tal como lo propone Guber (2011), contemplar esta instancia como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”

(2011: 70). Siguiendo a la autora, la premisa de la no directividad implica, no obstante, reconocer los propios parámetros discursivos de quien está entrevistando para no terminar imponiéndolos a través del tipo de temas planteados o el modo en que se formulan las preguntas, aún siendo estas abiertas. En este sentido, al momento de coordinar y concertar las entrevistas con estudiantes mujeres y graduadas recientes, opté por guiar estos encuentros en torno a la reconstrucción de sus trayectorias como estudiantes en la UNAJ. Esto es, utilizar preguntas abiertas para indagar en los sentidos vinculados al inicio de la vida universitaria, la elección de la Universidad y la carrera, los aspectos que en diversos momentos facilitaron u obstaculizaron la continuidad de sus estudios, y cómo consideran que cambió sus vidas a partir del ingreso a la Universidad y del egreso (en el caso de las graduadas). En el transcurso de estas conversaciones fui retomando expresiones nativas, así como también repreguntando y profundizando en temas que ellas enunciaban en las entrevistas.

De este modo, fui puntualizando aquellos aspectos que, de manera más o menos explícita, a lo largo del trabajo de campo evidenciaban un conjunto de particularidades que me propuse leer en clave de género: desde tener que “romper” expectativas familiares para empezar una carrera universitaria hasta afirmar que “si no fuera por mis hijos, no estaría estudiando”. Desde el reconocimiento de la importancia de contar con espacios de cuidado para sus hijos/as mientras estudian, hasta la planificación del inicio de una carrera en función de sus edades (y consiguientemente demandas de cuidado). De diversos modos, entre las transformaciones identificadas con el inicio de su vida universitaria, se expresa que la Universidad también implicó iniciar o profundizar una mirada en perspectiva de género sobre sus propias trayectorias y entornos, así como también adentrarse en lecturas y contenidos específicos, que llega a denominarse como “un despertar feminista”. A este respecto, creo oportuno significar que la cuestión de los cuidados ha cobrado notorio protagonismo, cuestión que motiva su tratamiento en el cuarto capítulo.

Si bien la presentación del encuadre de mi investigación incluye la perspectiva de género en el interés de indagar en torno a las trayectorias estudiantiles, utilicé esa referencia en mis presentaciones para justificar la elección de entrevistar a estudiantes y graduadas mujeres en particular, sin incluir de antemano preguntas que refieran a este tema. Las mismas se fueron introduciendo en la medida en que las propias entrevistadas hacían referencias a situaciones que, o bien ellas mismas contextualizan como vinculadas a “roles de género”, o bien que yo identificaba en tal sentido. En este último caso, opté por volver a preguntar, recoger algunas de sus propias expresiones o bien pedir que amplíen o profundicen el relato. Asimismo,

presentar mi investigación haciendo referencia a la perspectiva de género actuó, en ocasiones, estableciendo cierta complicidad entre mis entrevistadas y yo, a partir de la identificación de género en común. Esta es, sin dudas, una dimensión relevante de la reflexividad durante mi trabajo de campo (Guber 2011). Asimismo, referenciar la perspectiva de género en algunos casos actuó como un código compartido con mis entrevistadas: tal es el caso de algunas graduadas recientes que, o bien abordan en sus tesinas temáticas relacionadas con mi interés de investigación, o bien compartieron conmigo algún espacio de vinculación o de investigación en el marco del PEG en UNAJ. El criterio de selección de las entrevistadas, no obstante, estuvo centrado en la diversidad de tramos/etapas de la vida universitaria, de edad y de Instituto de pertenencia, con y sin hijos/as a cargo. Los modos en que me puse en contacto con ellas fue diverso: en algunas ocasiones, a través de colegas docentes que, habiendo consultado a sus estudiantes, me facilitaron sus datos de contacto para entablar la relación. En otros casos, contacté de manera directa a estudiantes y graduadas con las cuales compartí algún espacio en la UNAJ: en el marco del PEG, de la carrera en la que doy clases como docente, y del DOE.

3.1 Sentidos en torno al inicio de la vida universitaria

3.1.a “Posible en lo cotidiano”: cuando la Universidad está “cerca”

Tal como se contextualiza en capítulos anteriores, en la UNAJ la cuestión de la cercanía cobra gran protagonismo al momento de indagar por los motivos de elección de la Universidad en general, y de la carrera de cursada en particular. Así, en ocasiones, la cercanía se impone a la elección de carrera, tal como lo relata Azul, graduada de la carrera de Trabajo Social

Arranque en Relaciones del Trabajo, en realidad siempre quise hacer Trabajo Social, (...) pero en ese momento no había Trabajo Social en la UNAJ y la oferta era o en La Plata o en la UBA y mis viejos en ese sentido habían sido muy claros (...) la realidad económica era como que no estaba, yo sabía que no lo iba a poder sostener en el tiempo (...) aparte yo trabajaba (...) sabía que necesitaba laburar y me anoté en la UNAJ en Relaciones del Trabajo, arranqué en el 2012. (...) En su momento, dentro de la oferta que había, sabía que quería hacer algo de Sociales, entonces bueno, lo que más me cerraba era la propuesta de Relaciones del Trabajo. Pero ni bien me enteré que se abre Trabajo Social, joya, porque siempre fue lo que quise en un principio y que nunca lo había podido hacer, por una cuestión de no poder sostenerlo, de distancia, una cuestión económica, entonces sí, me cambie al toque, cuando se da esto de que se abre Trabajo Social⁸⁷

Aquí se menciona “la cuestión económica”, lo cual refiere a la combinación necesaria de trabajo y estudio que opera en una elección que prioriza la ubicación de la Universidad por

⁸⁷ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021

sobre la carrera que se cursará. Tal como se cita en el capítulo anterior, esta misma entrevistada subraya que “la Universidad al estar tan cerca es algo, primero que nada, posible en lo cotidiano (...) a mí me queda cerca de mi casa, o sea si yo no tengo para el colectivo, me puedo ir caminando, que un montón de veces lo hice”. En esta misma línea, priorizando la ubicación de la Universidad por sobre la elección de carrera, Mónica, otra graduada de Trabajo Social, de 52 años, cuenta cómo llega a la UNAJ recuperando su trayectoria educativa previa. Aquí aparecen la necesidad temprana de trabajar, el haber formado una familia, la culminación del secundario siendo ya adulta y la experiencia previa en otra Universidad, donde cursaba otra carrera. Tal como he citado en el capítulo anterior, ella subraya “Vivo cerca de la Universidad. Tengo como una historia de identidad en ese espacio (...) bueno, cuando me dijeron [que abrió la UNAJ] viene la Universidad⁸⁸”. En este caso, también la cercanía hace posible llegar y sostener la cursada en la Universidad, hasta graduarse. No obstante, serán mencionadas simultáneamente otros aspectos como el haber podido dejar de trabajar (algo que subraya hizo durante toda su vida) y que su hija ya se había casado, cuestiones que retomo en el apartado siguiente.

En el relato de Mónica resulta significativo que ella ya había tenido una experiencia previa en una Universidad privada en Capital Federal, donde estudiaba Enfermería. Al respecto, dice “siempre me tocó trabajar en el Centro [Capital Federal]”, sobre esta experiencia va a resaltar que viajaba mucho, llegaba muy tarde a su casa, y finalmente “Bueno, no lo logro terminar por este tema de las prácticas porque lo tenía que hacer de día, a una práctica de 3er año y bueno, dejé, dije bueno, debe ser que no es mi momento. Al poquito tiempo cuando abre esta Universidad me anoto en enfermería y relaciones laborales.” Aquí, entonces, también hay una prioridad sobre la ubicación de la UNAJ más que sobre la carrera específicamente, ya que ella destaca que cuando se abrió la carrera de Trabajo Social (en el año 2015) no dudó en cambiarse.

De manera notoria, para quienes tienen hijos/as menores a cargo, la cercanía de la Universidad también se contempla en relación a la distancia respecto de la escuela o bien al tiempo que necesitan dejarlos al cuidado de otra persona. En estos casos, “la cuestión económica” se combina también con la maternidad, tal es el caso de Ruth, una de las participantes del grupo focal, quien relata en relación a su primer embarazo, mientras cursaba el secundario

⁸⁸ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

Antes, cuando yo tenía 17, 18, tenía la UBA, tenía La Plata, que, aunque sea pública, conlleva que una banda de plata tenes que tener y yo tenía al chiquitito, que era Joaquín, y yo tenía que bueno... [silencio] El papá [de su hijo] sí estudiaba, en la UNQUI, pero porque él tenía otro nivel socioeconómico (...) pero mis papás a mí no me podían bancar el estudio, ¿Entendes? O laboraba o estudiaba⁸⁹

Así, mientras describe por qué en aquel momento estudiar no fue una posibilidad para ella, al mostrar por qué luego pudo hacerlo en la UNAJ, donde se anotó en la carrera de Enfermería, Ruth destaca también la cercanía

Siempre dije, siempre me gustó estudiar, hice cursos. A mí me gusta la Historia, hice el Profesorado de Historia, el primer año y después dejé porque me costaba muchísimo bancármelo, porque en esa época la tenía que pagar. Y después, hice cursos (...) me pagaba los cursitos mientras laboraba en Capital, (...) pero nunca tuve, como tenía al nene y era mi prioridad, mi hijo, a eso es a lo que voy y que la Universidad esté tan cerca de mi casa y sea pública, a mí, cuando vine y me anote, dije: acá yo puedo, porque estoy a 15 cuadras, se me hace más fácil dejarlo al nene [referencia a su segundo hijo]⁹⁰.

La cercanía de la Universidad, entonces, aparece como posibilitadora, aún en una elección de carrera (Enfermería) que no se vincula con los intereses en relación al profesorado y cursos de Historia realizados anteriormente. Esta estudiante, que destaca que “siempre me gustó estudiar” pondera la cercanía y la gratuidad de la Universidad pública también en relación a la organización del cuidado de su segundo hijo, ya que “se me hace más fácil dejarlo al nene”. Así también lo afirma Verónica, una estudiante avanzada de la carrera de Administración: “Ingrese acá en el 2019. Anteriormente estudiaba otra cosa, el profesorado de lengua y literatura, en el Instituto 54, no 50 creo que es el de Berazategui. Pero tuve que dejar porque quedé embarazada y bueno, entonces dije busco algo más cerca⁹¹”. La elección de la carrera también en este caso queda relegada ante la necesidad de buscar “algo más cerca”, y esta estudiante que se encuentra cursando los últimos años de la carrera de Administración en la UNAJ expresa que continúa su interés en la docencia (en relación a su trayectoria previa en un profesorado), ámbito desde el cual proyecta ejercer cuando se reciba.

Como podemos ver, la cercanía ha sido puesta de relieve como algo que hace “posible en lo cotidiano” estudiar, trabajar, cuidar. Sin embargo, también hubo ocasiones en las cuales la cercanía, en términos económicos y de tiempo de traslado, ha sido en cierto modo relativizada. Es decir, aún poniendo de relieve la cercanía comparativa de la UNAJ respecto de otras universidades, esto no excluye la existencia de traslados que en distancias, tiempo y dinero resultan significativas. Así, en relación al transporte y “lo económico”, Julieta relata:

⁸⁹ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE.

Una vez una compañera mandó un mensaje en el grupo y decía “profe hoy no voy a poder ir porque no tengo carga en la SUBE” y yo agarraba y decía [pensaba], ¿Cómo no va a tener veinte pesos en la SUBE? Está poniendo excusas, decía yo. Hasta que un día me pasó, me pasó que no tenía ni siquiera veinte pesos para poner en la SUBE y no pude ir, entonces ahí como que caí, que realmente, si la Universidad está cerca y que se yo, pero si no tenés veinte pesos para la sube, aunque tengas todo y aunque tengas ganas de ir, no vas a poder ir. Entonces, como que ahí me di cuenta que sí, que lo económico pesa un montón y que hay momentos que no puedes⁹².

Por su parte, Estefanía, una estudiante que subraya que fue “madre joven”, que trabaja en un negocio familiar y tiene dos hijos en edad escolar, relativiza la cercanía en relación al tiempo que le insume el traslado:

Ó sea, estoy prácticamente veinte cuadras, que serán cinco minutos, pero el colectivo lo hace veinte, veinticinco minutos. Esa es la cuestión también, o sea, como digo, si yo tuviera una bicicleta yo agarro acá derecho y estoy a veinte cuadras, a menos de veinte cuadras. Pero no tengo vehículo, no tengo nada, entonces tengo que esperar el transporte que eso me lleva más tiempo de lo que vivo, de la distancia.⁹³

Estas referencias permiten pensar que más allá de la “vecinalización” (Pérez Rasetti 2012) que caracteriza a este tipo de universidades, en términos de traslado hay una distancia que, ya sea en términos de organización del tiempo o de costo económico, puede resultar significativa. En particular, esto me permitió a mí misma complejizar el concepto de cercanía que, siendo un elemento presente en las entrevistas y en la narrativa de la propia institución, no implica solamente estar geográficamente cerca. La reiterada referencia a la cercanía remite también a una Universidad que, a través de la narrativa en torno a la inclusión ya analizada, se propone “estar cerca de los estudiantes”. A su vez, las estudiantes y graduadas en las entrevistas han hecho referencia a esto mismo a través de la descripción del vínculo con compañeros/as, docentes y la mención de estrategias institucionales como becas, comedor y tutorías.

Por otra parte, algunas estudiantes y graduadas que subrayan que la UNAJ “está cerca” trazan un contraste con una experiencia previa, en otra Universidad o profesorado. Esos antecedentes son trayectorias inconclusas, pero que nos permiten pensar en una características más de estas estudiantes “de primera generación”, esto es, no necesariamente ser primera generación implica no tener experiencias de estudio de nivel superior. En todo caso, la Universidad cerca, en el caso de la UNAJ, es uno de los factores que favorece, entre otros aspectos, la continuidad y/o culminación de sus estudios.

3.1.b Entre “dar el ejemplo” y “no postergarme”

⁹² Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

⁹³ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

Cuando se trata de estudiantes o graduadas con hijos/as, de manera casi ineludible sus maternidades han sido mencionadas en relación al inicio de la vida universitaria y los motivos por los cuales eligen la UNAJ. En estos relatos, encuentro una combinación entre el impedimento y la motivación: tener hijos o “quedar embarazada” implica tomar decisiones que de en algunos momentos “postergan” el inicio de una carrera universitaria, pero también, y de manera simultánea, el hecho de ser madres se referencia como una motivación para estudiar o “dar el ejemplo”. Al mismo tiempo, se han movilizado algunas explicaciones en torno a cómo, siendo madres, comenzar a estudiar implicó también afirmarse en “no sentir culpa” y valorar el tener “un tiempo para mí”.

Así, conversando sobre cómo fue su inicio en la Universidad y cómo decidió anotarse a una carrera universitaria, Estefanía hace cálculos en relación a la edad de su hija menor “ella tiene 6 años, hace 6 años terminé [el secundario]”. Dice que luego de tener a su segunda hija, pasaron dos o tres años hasta que se anotó en la Universidad, a donde llegó “sin saber nada”. Subraya, además, que para ella fue “más sacrificado” porque no tenía uno, sino dos hijos. En cuanto a lo que ella destaca como motivación para anotarse en la UNAJ, dice:

Más que nada lo que yo veo es por el futuro, por el futuro de mis hijos, porque hoy en día, yo digo, que si yo no hubiera tenido hijos no estaría estudiando. O sea estaría trabajando para mantenerme y listo, lo básico. Hoy que tengo hijos, o sea lo hago, por ellos (...) como que me motivan ellos. Y para darle el ejemplo también. Porque es como cuando yo era chica que mi mamá me decía “vos tenés que estudiar”. Y yo la miraba y yo le digo, si vos no terminaste, terminaste sexto. Es como que es algo de, de que ellos también vean, como a la vez algo que yo no tuve, un ejemplo vendría a ser⁹⁴.

En este relato, sus hijos aparecen como un motivo para estudiar vinculado a “dar el ejemplo”, en particular, un ejemplo que la propia estudiante no tuvo en su casa, al ser “primera generación”

Ta bien, mi mamá toda su vida trabajó en el negocio, pero yo digo en la escuela. Lo mismo que hoy veo muchos chicos, ponele mi nene tiene doce ahora, muchos nenes que a los doce, trece años dejan la escuela. (...) mi nene ahora va a la escuela y es como siempre le digo ahora, si yo puedo con un montón de materias vos tenes que poder con la secundaria. Y es como esta eso también, lo hago también para dar el ejemplo, porque a mí no me gustaría que mi hijo el día de mañana me diga si vos tampoco terminaste el secundario⁹⁵.

De un modo similar, Juana, una estudiante de segundo año de la carrera de Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos que participó en un grupo focal, relata que en varias ocasiones fue a cursar a la Universidad con alguna/s de sus hijas. Esto, que primero lo menciona como una necesidad, “no tenía con quien dejarlas”, lo significa luego como una

⁹⁴ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

⁹⁵ Idem

decisión, que le permite que ellas “se sienten y vean que yo vengo a estudiar, que ellas también van a venir a estudiar acá”:

antes hubo un tiempo que me pasó eso, que no tenía con quien dejarlas, no se querían quedar con mi mamá y bueno, yo como veo que no son tan inquietas así que se yo, las traía, pero después ellas empezaron a decirme que querían venir. Entonces bueno, ya que quieren venir, yo las traigo (...) Tengo 4 neñas, el más chiquitito es el que tiene 7 meses, ya están acostumbradas las neñas, inclusive varias veces las traje, para que ellas se sienten y vean que yo vengo a estudiar, que ellas también van a venir a estudiar acá, entonces claro, ellas vienen y prestan atención y están mirando. (...) Y es como que está bueno eso, y ahora hace poco, también les empecé a decir que a veces la voy a traer a una, a la que tiene 10 años y a veces la voy a traer a otra, a la que tiene 8 y así, para que ellas también presten atención y sepan que es, que ellos van a venir acá, que es un espacio que es para compartir, no sólo que es un intercambio de opiniones, que uno conversa con los profesores y aprende cosas que son fundamentales, no solamente para el ámbito profesional, sino que también las conversaciones van para otro lado⁹⁶.

La referencia a ir a cursar con hijos/as, entre el sentirse observada y “dar el ejemplo” es también mencionado en la entrevista con Tamara, quien se había anotado para participar del grupo focal pero no pudo asistir. En consecuencia, realicé con ella una entrevista individual virtual en la que, conforme a la temática del grupo focal, se indagaba especialmente sobre los cuidados y la vida universitaria. Mientras conversábamos respecto de la firma de convenio para la creación de un Espacio de Primera Infancia en la UNAJ, cuyo acto había tenido lugar en los días previos a la entrevista, Tamara dice:

Yo me acuerdo que he llevado muchas veces a mis hijas a la *uni*[versidad] con miedo de que me digan algo, que me señalen, porque incluso a veces pasa eso, de que hay gente que te señala, como que tipo, ya sos mamá se te paso el tiempo, y no. ¿Qué mejor ejemplo le puedo dar yo a mis hijas? También de que sigo estudiando, de que se puede y que este espacio implica muchísimo, implica abrir una puerta a muchas personas⁹⁷.

No obstante, conviviendo con la idea de que estudiar en la Universidad es un “ejemplo” para sus hijos/as, las entrevistas también develan diversas expresiones en las cuales la maternidad implica haberse “postergado” o haber “perdido muchos años”. Esto aparece, por un lado, en quienes se identifican como “madre adolescente” o “madre joven”, haciendo referencia a embarazos cursados durante o al finalizar el secundario. Así, en el marco de uno de los grupos focales, Ruth explica cómo se sintió interpelada a nivel personal con la convocatoria, justamente, por ser madre

Desde el lugar de madre me sentí convocada, porque, por ejemplo, yo leí y dije; ¡Qué bueno! Porque es verdad que está esta problemática de que nosotras estamos estudiando, hablo en plural porque somos un montón de mamás [estudiando en la Universidad] ¿No? y que decís, ¿A dónde dejo al chico? ¿Cómo

⁹⁶ Grupo Focal, participante 3. Mujer, 33 años, madre de 4 hijos/as, estudiante de segundo año de Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos

⁹⁷ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

hago? (...) Yo, todo lo que me postergué hace muchos años, hoy tengo 38, decir: “Bueno, este es mi tiempo también” y no sentirme culpable⁹⁸

En el relato de Ruth se combinan dos experiencias distantes en el tiempo, ya que tal como se cita más arriba, ante su primer embarazo, estando aún en la escuela secundaria, seguir estudiando no fue una posibilidad por “la cuestión económica”, resaltando que “o laboraba o estudiaba”. En la actualidad, la cercanía de la UNAJ es referenciada por ella como posibilitadora, pero también, el hecho de que su segundo hijo “está más grande” (tiene 8 años) cuestión que le permite afirmar que “este es mi tiempo también”. No obstante, la referencia al sentimiento de culpa acompaña esa afirmación, aspecto que analizo más adelante junto con las expectativas familiares y roles de género en relación al inicio de la vida universitaria.

En otro de los grupos focales, Karina, una estudiante de 47 años que cursa tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias, vuelve a remitir el haber “postergado mucho lo que es educación” por haber sido “madre muy joven”:

Tengo 3 hijos, que ya están viviendo, bueno, en realidad uno ya volvió. Yo todavía sigo pensando que ya no puedo marcar si se independizaron en lo que es el espacio. Y una más chiquita, que está por cumplir 14. Los dos mayores trabajan y estudian y la chiquita está en el secundario. Yo vengo, en lo que es académico, postergando mucho lo que es educación. Termine hace muchísimos años colegio técnico, colegio técnico industrial y al poco tiempo fui mamá, así que, si bien tuve intento de regresar a la Universidad, de hecho curse un año en la UNQUI, una carrera que no tiene nada que ver con esto, nada, cuestiones laborales que hicieron que en ese momento tuviera que priorizar el cuidado de los chicos, la manutención de los chicos y demás, así que, son cosas que después [silencio] es como que uno posterga y después piensa que las cosas ya pasaron y pasó la hora. (...)

El hecho de haber sido madre muy joven, hizo que obviamente, las decisiones las tomaba acorde a mis conocimientos, a mis posibilidades en ese momento, pero más allá de eso, es como que estuve no sé, 10 años sola con mis hijos. (...) entonces, que se yo, el hecho de entender que todavía estaba a tiempo de retomar y de ponerme dentro de las prioridades, eso es algo que me moviliza muchísimo. (...)

Pero bueno, por suerte tuve la oportunidad, me pude dar la oportunidad de volver y no me arrepiento para nada. Cada vez que lo digo me emociono de felicidad⁹⁹

Como podemos ver, en los relatos la maternidad “muy joven” o el ser “mamá adolescente” aparece entrelazado con “cuestiones laborales” y la “cuestión económica”, significando que ante esa situación han priorizado el trabajo remunerado. Vale la pena destacar que en estos casos se trata de estudiantes que subrayan además que fueron madres “solas”. Entonces, no sólo están referenciando la maternidad como motivo de postergación del estudio sino, simultáneamente, la necesidad de trabajar, de tener ingresos económicos. Esto puede darnos

⁹⁸ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

⁹⁹ Grupo Focal, participante 2. Mujer, 47 años, madre de 3 hijos, estudiante de tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias.

una idea de la dificultad que representa cuidar, trabajar y estudiar en simultáneo cuando se trata de hijos e hijas menores que requieren de cuidados más intensos (más aún cuando el otro progenitor no está presente) ya que entre las razones por las cuales dicen poder estudiar en la UNAJ se encuentra que su/s hijo/s “están más grandes”.

Esta referencia aparece también en la entrevista de Mónica, quien reconstruyendo su trayectoria educativa cuenta en relación a su llegada a la UNAJ, luego de haber transitado otra experiencia universitaria: “Mi marido me dijo si querés dedicarte, dedícate. Porque mi hija ya se había casado, yo apoyé muchísimo todo el espacio de mi hija¹⁰⁰”. La misma referencia en relación a su hija aparece al relatar cómo decidió retomar el secundario para adultos en un CENS¹⁰¹: “Y bueno, después me dedico, cuando ya estoy con mi hija, cuando mi hija ya tiene mayoría de edad y la veo un poquito más orientada en su vida dije bueno, ahora me toca a mí”. La graduada articula en su relato “el tema económico” como un elemento que condiciona inicialmente su trayectoria educativa y laboral, y luego, el haberse casado y tener a su hija:

no logro terminar la secundaria por el tema económico, salir a trabajar, trabajé de limpieza y estudiaba, limpiaba a la mañana casas de familia y a la tarde estudiaba. (...) estaba por terminar 5° año, pero empecé a trabajar en una empresa (...) y me quedé trabajando (...) Y después me case, viste que la vida te lleva [silencio] Me casé cuando estaba en el sindicato que vino la época de la hiper inflación. Mi nena nace en la hiper inflación de Alfonsín. Y con sacrificios y mi compañero actual compramos el terrenito, edificué la casa y la hicimos nosotros, la levantamos nosotros con nuestras propias manos. Lo terminé [el secundario] cuando ya mi nena tendría ponele 12, 13 años. Pero siempre existía ese ruido de [se toca el pecho], porque yo quise ser maestra, me encantaba ser maestra pero bueno, no lo logré. Me fui por otro lado (...) Bueno, como había algo latente, vivo a una cuadra de la escuela que hoy trabajo, como Trabajadora Social, una cosa re loca, y terminé ahí [el secundario] fui y me anoté en el CENS. Yo le dije no quiero que me hagan hacer un solo año sino que hacemos los tres. Y bueno, hice en el CENS de noche, salí abanderada¹⁰²

Asimismo, junto con expresiones de deseo o valoración positiva en relación al estudio (tales como “ver más allá”, “abrir una puerta”, “éste es mi sueño”) también aparecen diversos modos en los que de algún modo se justifica, en relación a la maternidad y el estudio, que no deben sentir culpa, como: “Bueno, este es mi tiempo también, y no sentirme culpable¹⁰³”. Esto también aparece en los relatos en los cuales empezar a estudiar implica tener que “pedir” a otros familiares “ayuda o delegar responsabilidades”, ante lo cual surge una suerte de justificación de que asistir a la Universidad y estudiar “es un tiempo para mí”. Así, Tamara

¹⁰⁰ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

¹⁰¹ La sigla corresponde a Centros Educativos de Nivel Secundario, los mismos están destinados a personas jóvenes y adultas que no han culminado el secundario.

¹⁰² Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

¹⁰³ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

responde respecto de los principales obstáculos que tuvo que enfrentar en su trayectoria universitaria

Creo que lo principal fue también tener que pedir, digamos, ayuda o delegar esas responsabilidades que yo tenía solamente para con mis hijas. Por ejemplo, decirle a un familiar, a un pariente, lo que sea. Si también me podían dar una mano para cuidar a mis hijas los días que yo necesitara estudiar. También en mi cabeza se atravesaba esto de que tipo, bueno, el tiempo del otro también vale y ¿Por qué solamente tengo que pensar en mi vida? O sea, como que se me planteaban muchas cosas y no era que yo estaba yendo, no sé [mira hacia arriba y gesticula con las manos. Luego, hace un breve silencio, y continúa] Estaba haciendo algo por mí. Más allá que pueda ser recreación o estudiar, era un tiempo para mí, no importa¹⁰⁴.

Si bien la referencia a la culpa o la justificación del tener “un tiempo para mí” aparece específicamente cuando hay hijos/as de por medio, también las estudiantes y graduadas que no son madres han significado de diversas maneras expectativas familiares vinculadas a roles de género que de algún modo tuvieron que “romper”. Así, mientras aparecen expresiones de deseo o valoración positiva en torno al estudio, también se hacen presentes otros aspectos que de alguna manera establecen una tensión entre lo deseado y lo impuesto.

3.1.c Lo deseado y lo impuesto. Expectativas familiares y roles de género en el inicio de la vida universitaria.

En consonancia con la caracterización general de la población de estudiantes de la UNAJ ya realizada, las estudiantes y graduadas entrevistadas, así como también quienes participaron en los grupos focales, son primera generación universitaria en sus familias. Esto es algo que atraviesa sus relatos, en ocasiones al hablar sobre el inicio de su vida universitaria, en otras al poner de relieve algunas de las dificultades sorteadas en su trayectoria, también al reflexionar en torno al egreso, en el caso de las graduadas. En este sentido, se ponen en juego diversas expectativas, propias y familiares, que van desde aquello que se menciona como “movilidad social ascendente” que implica alejarse del “destino de las clases populares” hasta lo que se ha denominado como “roles de género” que tuvieron que “romper”, “mandatos” y expectativas “impuestas” de las que, al estudiar en la Universidad, se distancian.

Recomponiendo cómo fue para ella elegir una carrera en la UNAJ, en relación a su contexto familiar, en el relato de Estefanía aparecen algunas de las expectativas familiares en torno a su futuro:

Yo fui criada por mi abuelo, mi mamá toda su vida trabajó, me criaron mis abuelos. ¿y que pasa? Mi abuelo me decía *¿para que vas a estudiar? Tenemos un negocio familiar de hace cincuenta años.* Y yo

¹⁰⁴ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social

decía que no, porque no yo quiero ser, ósea, ver algo más allá de lo que es el ámbito del negocio familiar¹⁰⁵.

La expresión de su abuelo, el “¿Para qué vas a estudiar?”, me permite pensar en aquellas estudiantes que, en el ámbito del DOE, expresaban que sus parejas las interpelaban de esa manera. No es casual que en el relato de Estefanía esta expresión venga también de parte de un varón, aunque en este caso, es quien la crió, porque tal como se cita más arriba su mamá “trabajó toda la vida” pero, no obstante, la incentivaba al estudio a pesar de que “no terminó sexto”. Estefanía enmarca su decisión de estudiar en la Universidad como una ruptura con algo que en su familia “viene de generación [en generación]”:

Claro, porque todos, o sea, mi mamá son once hermanos y ellos todos desde que nacieron, nacieron adentro del negocio prácticamente, y ahora formaron cada uno sus familias y prácticamente todos tienen su negocio también. Es como que están siguiendo la generación, vendría a ser, y como que yo no. La mayoría no terminó el secundario y creo que, de toda la familia, que somos un montón, somos dos, tres que tenemos el secundario completo. (...) Y bueno, después, ninguno tiene una carrera universitaria (...) Y bueno es como que yo quería salir de eso, porque yo digo, no es lo que quiero para mi vida, si bien me gusta el negocio, porque hasta ahora, en la actualidad estoy ahí (...) Me gusta, me gusta el ambiente todo, pero no es lo que yo quiero para mi futuro. Y yo digo no, no quiero eso, quiero ver más allá.¹⁰⁶

Haciendo referencia al negocio familiar como algo que pasa de generación en generación, al marcar que ella quiere “salir de eso”, “ver más allá”, se hace presente también el hecho de ser la primera en estudiar una carrera universitaria.

Por su parte, Azul habla de “roles de género” que tuvo que “romper” al elegir estudiar una carrera universitaria y también reflexiona sobre “el destino de las clases populares”, algo sobre lo que ella misma trabaja en su tesina de la carrera Trabajo Social. En su relato, ingresar a la Universidad se expresa como una manera de “romper” con ambas cosas, es decir, ni un trabajo precarizado a cualquier costo (lo que ella expresa como “el destino de las clases populares”), ni quedarse en la casa sosteniendo una familia (lo cual vincula con “roles de género”):

yo lo que veía mucho en mi casa era, mi viejo proveedor, como la única persona que labura en mi casa y él también con esta idea del trabajo como algo de, ¡Bueno, hay que laburar, no importa a que costo! ¿No? como bueno, por más que labures 12 horas y por más que labures precarizadamente, como toda una construcción respecto al trabajo, que la traía mi viejo por ser la guía, la plata, o el pan, que él como que estaba con esa idea de que la traía a mi casa y mi vieja tenía que hacer como la que no *laboraba* [gesto de comillas con las manos] porque, obviamente que las tareas de cuidado, las tareas del hogar, son un laburo. Entonces como que yo veía mucho eso, primero que no quería absorber esto de la construcción del trabajo a cualquier costo, esto de romperme el lomo 12 horas, que era lo que estaba haciendo realmente, porque laboraba un montón de horas por 2 mangos, precarizada y demás, pero era un medio para, y a la vez esto también, de decir: *Bueno, que mi rol no sea en todo caso laborar o tener que estar en mi casa sosteniendo una familia (...)*

¹⁰⁵ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹⁰⁶ Idem

[su papá] veía totalmente naturalizado que hiciera las cosas de la casa y no era un laburo como tal [el de su mamá], sino como que se adjudicaba [él] todo el esfuerzo, porque había una remuneración para con mi papá en ese sentido. Entonces [yo] no quiero ninguna de las dos cosas, y estaba la opción de elegir una cosa o la otra, no había más que eso, entonces en la Universidad si bien rondaba una propuesta, creo que en mi familia nunca fue una propuesta real de, ¡Qué bueno que arrancaste la Universidad y va a suceder algo que va a cambiar! O sea, el día que me recibí después de tantos años, fue como ¡Guau!¹⁰⁷

Acá aparece además cierta falta de expectativa familiar en torno al estudio en la Universidad, cuestión que Azul también relaciona con su trayectoria universitaria que define como “muy discontinua y muy difícil”, de muchos años de duración: casi diez años, con un cambio de carrera en el medio. Ella va a subrayar que, en realidad, “no estaban dadas las condiciones” para recibirse, remitiendo en su trayectoria principalmente a motivos laborales pero también haciendo alusión al “destino de las clases populares”:

soy de Florencio Varela. En mi familia soy la primera generación de graduada. Mi viejo no había terminado la primaria, mi vieja sí había terminado la primaria y secundaria, pero mi viejo no. Y bueno, los demás, mis abuelos, mis primos tampoco. Hubo como una larga generación, hasta que yo me pude graduar (...)

[cuando me recibí] claro, nadie lo podía creer, porque pasó tanto tiempo, y parecía tan difícil (...) porque no estaban dadas las condiciones para que suceda, realmente estaban dadas las condiciones para que no suceda y para que de última me quede laburando 12 horas, no había otras opciones, entonces cuando sucedió digo: Fue un montón¹⁰⁸.

Como podemos ver, reconocerse como “primera generación” es algo que se moviliza al recuperar los sentidos en torno al inicio de la vida universitaria, y en el caso de las graduadas, al egreso. Si bien se reconocen aspectos con los que tuvieron que “romper”, también hay relatos en los cuales las familias otorgan valor al estudio e incentivan al mismo. El caso de Estefanía, ya citado, cuya madre le decía “vos tenés que estudiar” a pesar de no haber terminado la escuela. En el relato de Azul, una expectativa familiar no tan presente en el inicio pero que sorprende cuando llega al final del recorrido, con su egreso. Asimismo, Julieta, graduada de Trabajo Social, habla en relación al estudio como “movilidad social ascendente” algo que le “inculcaron” sus padres que “no tuvieron esa posibilidad”:

Si yo siempre como que desde que tomé esa decisión ante de arrancar, supe que la facultad iba a ser mi prioridad porque como que a mí me inculcaron que como que el estudio era realmente, significaba como movilidad ascendente, como que mis viejos no tuvieron esa posibilidad, entonces aún no teniéndola ellos me la transmitieron (...) entonces como que capaz si no laboraba algunos días y estaba medio mal económicamente como que trataba igual de sostener igual la facu, porque sabía que iba a ser algo importante para mí y para mi familia obvio. (...)

Más que nada porque mi familia, mi mamá terminó la escuela de grande, mi papá no terminó el primario, entonces es como todo un logro para toda la familia.(...) Se que es un logro para mí, pero también para mi familia que bueno, que realmente hicimos como familia mucho sacrificio para que yo

¹⁰⁷ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social.

¹⁰⁸ Idem

vaya a la escuela, para que después vaya a la Universidad, entonces qué se yo. No se la vivencia de otro, pero cuando te cuesta, es también como que lo valoras más (...)

porque imagínate que yo soy la primera. Ó sea la primera universitaria de mi familia, digamos y también de la familia más ampliada capaz. Obviamente de mis hermanos soy la única, pero de primos¹⁰⁹

Por otro lado, empezar una carrera universitaria también fue significado como un modo de romper con “roles de género” y expectativas familiares en torno al cuidado de hijos. Así lo relata Azul

la cuestión de género estuvo atravesado, en lo particular por mi vida como tal, esto de sentir que siempre hubieron roles asignados para conmigo y lo que se esperaba por yo ser mujer, que bueno digo, ¡No! que si bien, puede ser y está bien que así sea, si yo lo elijo, estar en roles de cuidado, pero porque yo quiero, o si quiero matinar o si quiero no sé, lo que fuese, creo que hubieron muchos roles que se imaginaron, o se pensaron para conmigo por esto, por ser mujer, que digo: *Bueno, a ver, yo voy a estudiar y organizarme de otra forma y de demostrar que bueno, si bien es una opción, yo elijo otra cosa*. También creo que fue medio, en el camino universitario como una lucha para, no tanto demostrar sino decir; *Bueno, es una posibilidad eso, pero también es una posibilidad esto* y bueno, de hecho fue concreta. Y que puedo decidir, ¡Por suerte!¹¹⁰

Esto también aparece en la entrevista a Tamara, quien al presentarse va a aclarar que tiene dos hijas que, si bien “son grandes, eso no quita que las responsabilidades están a cargo mío”. En tal sentido, conversando respecto a lo que entiende ella por cuidados reflexiona sobre su rol como cuidadora y cómo en “el tema de la educación (...) rompí como muchas barreras en lo que es mi familia”:

por ejemplo, el tema de la educación, el tema de yo querer estudiar, por ejemplo. Fue un hecho de, por ejemplo, rompí como muchas barreras en lo que es en mi familia, porque el mandato era no, la mujer era de la casa y del cuidado de sus hijos, te respalda el marido. Cuando yo decido estudiar fue donde moví, digamos, fueron muchas cosas porque implicaba, bueno ahora Tamara tiene que buscar con quien se va a quedar los hijos. No, bueno, acá somos muchas mujeres y nos podemos dar una mano. Entonces era explicarles y que entiendan de que, si hoy era por mí, mañana también podía ser por ellas. De que no tenemos que estar entre cuatro paredes y estar abocadas solamente a lo que son las tareas del hogar¹¹¹.

Acompañando la identificación de las “barreras” que debieron “romper” encuentro una contraposición entre aquello que es impuesto y lo que representa un deseo. En estas páginas fue puesta de relieve la identificación de “roles de género” y ciertas expectativas familiares o mandatos en torno al cuidado de hijos/as. Así, en el apartado anterior se destacan diversas expresiones en las que las estudiantes de algún modo justifican, en relación a la maternidad y el estudio, que no deben sentir culpa. Al mismo tiempo, se subrayan expresiones de deseo en torno al estudio, así por ejemplo cuando Mónica refiere “me fui por otro lado” (la necesidad

¹⁰⁹ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹¹⁰ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021.

¹¹¹ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

de trabajar primero, formar una familia después) no deja de afirmar que para ella “había algo latente”. De este modo, la graduada recuerda las conversaciones con su marido cuando ella se anota en la UNAJ y puede dejar de trabajar, “Siempre hablábamos lo mismo y yo le decía: sí, realmente es éste mi sueño”. En este sentido, reflexionando sobre su trayectoria y recuperando el hecho de haber terminado el secundario de adultos en la sede de la escuela donde actualmente se desempeña como Trabajadora Social, dice “Hoy pienso, hoy estoy en educación y digo, aconsejo esto, tu deseo hacelo, planteatelo porque es horrible vivir sin haber cumplido un deseo (...) Me gusta estudiar, tengo esa facilidad de estudiar, me encanta estudiar.”

En esta misma línea, entre el deseo y lo impuesto, recupero los intercambios entre ponentes y asistentes en una de las mesas de trabajo de las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior, desarrolladas en la UNAJ en noviembre de 2022. Específicamente, la exposición del trabajo “Círculo tutorial. Una experiencia grupal de acompañamiento de las trayectorias académicas estudiantiles en la UNAJ” a cargo de dos estudiantes de la carrera Relaciones del Trabajo y una docente tutora. El trabajo recupera una propuesta desarrollada en el marco del programa de tutorías del DOE, el “círculo tutorial”, organizado por la docente tutora y del cual participaron las dos estudiantes que expusieron el trabajo. Se encontraban presentes en la sala docentes y estudiantes de la UNAJ, además de expositoras de otras universidades, todas ellas mujeres.

La exposición estuvo a cargo principalmente de las dos estudiantes, Miriam y Agustina. Miriam menciona en su relato que es migrante de una provincia del norte Argentino, ingresó a la UNAJ en 2014 y se encuentra escribiendo su tesis para graduarse en la carrera Relaciones del Trabajo. Además de participar del círculo tutorial como estudiante y de exponer en estas Jornadas, Miriam participó anteriormente del Programa de Tutores Pares del DOE¹¹² siendo ella misma tutora par en 2020. Tiene alrededor de 40 años. Por su parte, Agustina comparte varias de estas adscripciones. Es expositora en estas jornadas, como estudiante participó del “círculo tutorial”, fue también tutora par del DOE aunque en otro año, 2019, y por otro lado también asistió al grupo focal realizado en septiembre de 2022. Tiene alrededor de cincuenta años. En aquella ocasión, Agustina se presenta como “madre y abuela”, actualmente desempleada pero realizando trabajos esporádicos en la casa de una familia donde trabajó

¹¹² Se trata de un programa en el que estudiantes avanzados realizan tareas de difusión y asesoramiento en redes, contactos personalizados y talleres temáticos grupales para acompañar el inicio de la vida universitaria de estudiantes ingresantes a la UNAJ.

durante varios años como empleada doméstica. Ingresó a la UNAJ en 2012 y se encuentra cursando las últimas materias de la carrera Relaciones del Trabajo.

En lo que a mí respecta, me sentí atravesada de múltiples maneras. En aquella jornada me desempeñaba como coordinadora de la mesa, junto con otra colega. A la vez, fue una instancia de observación participante para esta investigación y en simultáneo me permitió volver a mirar desde otro lugar una experiencia (el “Círculo tutorial”) que, como Nodocente a cargo del DOE, conocía como actividad grupal de tutorías. La lectura de este trabajo, primero, y escuchar la exposición de sus autoras, después, me permitió volver a mirar con otros ojos la experiencia del círculo tutorial y las implicancias que el mismo tiene en las trayectorias personales de quienes lo protagonizan. Sin lugar a dudas, mi propio posicionamiento, ya estando adentrada en el trabajo de campo de mi investigación, habilitó esa mirada para mí novedosa.

La exposición del trabajo tomó la forma de un relato de experiencia por parte de Agustina y Miriam, como estudiantes en general, y como participantes del “Círculo tutorial” en especial. El grado de conceptualización sobre esa herramienta, que yo había leído previamente en el trabajo escrito, fue apareciendo posteriormente y de manera principal en la voz de la docente tutora que también estuvo en la exposición, aunque con menor protagonismo. Si bien esta instancia de observación participante será analizada también más adelante, en este apartado me interesa recuperar brevemente el modo en que Miriam expresa que la Universidad era un “pendiente” para ella, diciendo que “Yo tenía acá [toca su pecho] que esto yo lo quería para mí”, siendo el deseo de estudiar el motor de su migración hacia Buenos Aires. Así, remarca en su relato su carácter de migrante y de “primera generación”, diciendo que ni en su familia ni en su entorno había quien la pudiera “ayudar”. Asimismo, en sintonía con lo que se viene destacando, en la exposición se hacen referencias a las temáticas abordadas en el “Círculo tutorial” en relación a “roles de género” y “deconstruir su rol de mujeres cuidadoras” como aspectos vinculados a la organización de su vida universitaria. En este sentido, cuando se abre el espacio a comentarios entre las asistentes, toma la palabra una estudiante avanzada del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, quien además tiene participación gremial estudiantil. Natalia tiene 37 años y es madre de dos hijos. Dice verse “reflejada” y comparte su propia experiencia como estudiante, migrante y “primera generación”. Resalta lo que para ella significó cursar el secundario embarazada, expresando sentirse en aquel entonces “señalada”. Al respecto, dice que ella “cumplió el mandato de ser madre”, y que volver a

estudiar con sus hijos “ya más grandes” representó “retomar el sueño postergado, pero con culpa”.

En estos apartados me propuse visibilizar lo que el trabajo de campo develó como singularidades del inicio de la vida universitaria de estudiantes y graduadas mujeres que, a veces de manera explícita en sus relatos, y a veces desde mi mirada analítica, me propuse abordar en perspectiva de género. Así, aparecen expectativas y mandatos familiares que se vinculan con “roles de género” que se expresan como “barreras a romper”. Pero al mismo tiempo, y de manera transversal, los relatos remiten reiteradamente a “lo económico” y a sus trayectorias laborales como aspectos presentes no solo al inicio sino también a lo largo de su vida universitaria, haciendo alusiones tanto a la “movilidad social ascendente” como al “romper el destino de las clases populares”. Hemos visto asimismo que los sentidos en torno a la cercanía de la Universidad se ponderan en términos geográficos pero también en términos vinculares, haciendo “posible en lo cotidiano” articular la vida universitaria con el trabajo y el cuidado de hijos/as. Por su parte, comienzan a ponerse de relieve las tareas de cuidado y la referencia a diversos aspectos que por ser madres articulan con su vida universitaria: desde “dar el ejemplo”, “no postergarse”, “no sentir culpa” y destinar “un tiempo para mí”. Así, estudiar se presenta a veces como “un pendiente”, algo “postergado”, pero que cuando se inicia representa “cumplir un sueño” o “abrir una puerta”.

A continuación, continúo a través de aquello que se vincula desde la perspectiva de estas estudiantes y graduadas con aspectos que favorecieron la continuidad de su cursada, los sentidos en torno a la inclusión, lo que representó una dificultad u obstáculo a sortear y finalmente, aquello que consideran que cambió en sus vidas con su paso por la UNAJ.

3.2 Sobre el desarrollo de la vida universitaria

Además de los sentidos en torno al inicio de la vida universitaria, en las entrevistas indagué sobre aquello que consideran favorece la continuidad de sus estudios, por un lado, y aquello que lo obstaculiza/ba: esos ejes organizan el sentido a la segmentación de los siguientes apartados. En especial, encontré que las estudiantes que refirieron haber tenido experiencias previas en educación superior trazaban ciertos contrastes entre aquellas y la UNAJ, tales como “me sentía desprotegida”, “tuve problemas con las prácticas porque trabajaba todo el día”, “las cursadas eran así de todos los días cinco horas y con el nene [su hijo] no podía”. Estas expresiones, junto con la reiterada referencia a la cercanía de la Universidad, hicieron necesario indagar qué aspectos singularizan su trayectoria en la UNAJ y que consideran que

favorece la continuidad de sus estudios. A la vez, preguntar sobre estos aspectos me aproximó a algunas cuestiones que en la voz de las estudiantes y graduadas remiten a la Universidad como “inclusiva”, que “cuida” y “está cerca” de los/as estudiantes, aspecto sobre el cual, como ya vimos en el capítulo anterior, la institución construye una narrativa propia. En esta ocasión, me concentro en la perspectiva de las estudiantes y graduadas al respecto.

3.2.a La inclusión desde la perspectiva estudiantil: una Universidad que “cuida”, las “redes de apoyo” y “hacer una identidad”

Al inicio de este capítulo propuse una ampliación del concepto nativo de “cercanía” de la Universidad para significar no solamente la “vecinalización” (Perez Rasetti 2012) sino también el modo en que se otorga sentido en la perspectiva de las estudiantes y graduadas a los vínculos entre pares, con docentes y con algunas de las políticas de la Universidad como becas y tutorías. La relación cercana con compañeros y compañeras de cursadas en la que identifican “relatos similares” o el “estar en la misma”, así como el vínculo con docentes que “se ponen en el lugar de uno” o “te toman muy en cuenta” se destaca en las entrevistas e instancias de observación participante. En especial, esto es algo que mencionan como propio de la UNAJ, “que no pasa en otros lados”. Así, por ejemplo, en relación a una compañera que estaba cursando un embarazo y una situación personal delicada, que faltaba a clases reiteradamente, una participante del grupo focal relata:

una profesora me preguntó *¿qué pasa con tal que no viene?*, pues sabía que estábamos siempre juntas en el aula, y le digo tiene un problema (...) me dice *¿tenés el número?*, sí. *Bueno, dámele*. Y ella se puso en contacto con mi compañera y se generó con la docente (...) yo sé que por lo que me ha dicho la chica que la profé ha sido un pilar muy importante (...) y esto es una forma de cuidarnos a los estudiantes¹¹³

La alusión a la relación cercana con docentes es también destacada en las entrevistas, donde contrastando con lo que las estudiantes identifican como obstáculos o dificultades afrontadas durante su cursada aparecen expresiones que dan cuenta de aspectos que las ayudaron a seguir adelante. Tal es el caso de María¹¹⁴, una graduada de la carrera Tecnicatura en Emergencias Sanitarias que, subrayando que su hija “está más grande” (tiene 5 años), se anotó para continuar estudiando Medicina. María es migrante de un país limítrofe y primera generación universitaria en su familia, siendo el estudio la razón de su migración. “Vine a Argentina porque allá no iba a poder estudiar, allá trabajas o estudias, y mi papá no iba a

¹¹³ Grupo Focal, participante 4. Mujer, 47 años, madre de 5 hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo.

¹¹⁴ Entrevistada 7. Mujer, 24 años, madre de una hija de 5 años, graduada de la carrera Tecnicatura en Emergencias y Desastres y estudiante de Medicina.

poder bancarme”. Mientras cursaba la carrera de la cual ya se graduó María queda embarazada, sobre lo cual va a decir “ahí se me complicó un poco más, pero no tuve problemas porque la Universidad es muy inclusiva”. Al preguntarle qué significa para ella que sea “inclusiva”, María subraya que es madre soltera y que “acá me tomaban muy en cuenta”, algo que en su relato se entrelaza con el vínculo con docentes y el acceso a becas. Así, relata que “los docentes siempre facilitaban los materiales [de las clases] y se ponen en el lugar de uno”, aspecto que explica en relación a las veces en que ella asistía a clase con su bebé. También va a decir que “hasta la comida recibí en la Universidad” y que una vez llegó a desmayarse “por estar mal comida”. Si bien María no lo explicita, entiendo estas referencias en relación al bufet de la Federación Estudiantil, del cual se ha mencionado en otras ocasiones la posibilidad de “tomar algo calentito” de manera gratuita. Haciendo alusión a su carácter de migrante y de “madre soltera”, María dice que siempre dependió mucho de “los planes”, que además de su trabajo contaba con la Asignación Universal por Hijo y en la Universidad accedió a las becas PROGRESAR. Otro aspecto que ella menciona al desarrollar lo que entiende por “inclusiva” es la posibilidad de “sacar fotocopias baratas y sacar libros de la biblioteca”.

Por su parte, en el contexto dado por el proyecto de investigación colectivo que se propuso indagar respecto de las políticas de cuidados en la Universidad, tanto en los grupos focales y entrevistas como en las Jornadas sobre cuidados en educación superior surgen algunos sentidos en torno a cómo la Universidad “cuida” a sus estudiantes, recuperando aspectos vinculares con docentes y pares así como también el acceso a becas, tutorías, buffet y sala de estudios. Así, en el relato de Yanel, una estudiante de segundo año de Enfermería, se vuelve a destacar la posibilidad de “tomar algo calentito” de manera gratuita y de usar computadoras, específicamente haciendo referencia al buffet y la Sala de Estudios de la Federación Estudiantil:

y se llevaban su tecito *bueno, tomo algo calentito*, pero en verdad es importante, pues es así vienen muertos de frío en el invierno llegaban, pero temblando o mismo los que estudiaban ahí en la sala de estudios, porque tienen el acceso a la computadora que por ahí en la casa no lo tenían (...) y eso está bueno, el cuatrimestre pasado tenía compañeras que estaban todo el día, que viven lejos, por eso lo recuerdan y que ellas se traían su vasito y el saquito y estaban los dispenser ahí mismo en el edificio¹¹⁵

Al respecto, en la entrevista con Tamara, haciendo alusión a los modos en que los cuidados aparecen en la Universidad, ella refiere a la existencia de “redes de contención”

¹¹⁵ Grupo focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería.

Lo que sí me di cuenta que hay muchas redes de contención en la Universidad. No solamente con las compañeras o las agrupaciones, también bueno, están los espacios de Mónica [Garnica Luján]¹¹⁶, los mismos docentes. Hay muchas formas, digamos, donde se tejen redes. Parece no sé, lo que diga no tenga nada que ver justo con el tema específico, pero el hecho de que a mí una agrupación o la Universidad me haya acompañado con el boleto estudiantil y con la beca de apuntes, para mí fue muchísimo¹¹⁷

Esta noción de “red” aparece también en la entrevista con Julieta, quien hablando de los obstáculos enfrentados en la vida universitaria va a destacar la importancia de las “redes de apoyo” en la UNAJ

Y la verdad que en la UNAJ si había algún obstáculo, como que yo siempre realmente encontré personas o no sé, o la institución en sí tenía como una forma de siempre ayudarte. De cómo que te dan una mano, también te motiva y te quedas tranquila. A mí ha pasado que compañeras que tenían que dejar la cursada de repente por un motivo grave o importante, había profes que le decían, no se capaz faltaban tres clases para que termine el cuatri, y les decían *no, no, preséntame el trabajo, preséntame tal cosa y vemos la manera*. Entonces eso también, como que yo ya me quedaba tranquila de que bueno todo se iba a poder conversar al menos¹¹⁸.

Asimismo, en la exposición del trabajo sobre el “Círculo tutorial”, Miriam define a las tutorías como “una herramienta de cuidado de nuestra Universidad” donde de alguna manera “se equilibran las cosas”. Tal como se menciona anteriormente, ella tiene en tutorías una experiencia doble: como tutorada, y en ese marco participante del círculo tutorial, y como tutora par, participando en acciones de difusión y acompañamiento para ingresantes. Para acompañar esa afirmación, Miriam rememora en su exposición una de las primeras clases en la UNAJ, en donde ella visualizaba la pizarra con un mapa conceptual realizado por la docente, donde encuentra un montón de palabras que le resultaban extrañas como “capital” y “periferia”. Expresa que pensó en aquel entonces: “¿esto con qué se come?”. Así, resalta lo que para ella significó en esa situación que la docente se le acerque, en cuclillas para llegar a la altura en la que ella se encontraba sentada en su silla, que le pregunte si le pasaba algo, cómo estaba, “a mí me generó confianza” dice. Asimismo, tanto Miriam como Agustina en su exposición destacan que el espacio construido en el “Círculo tutorial” permitió poner en común, entre pares y con la coordinación de la docente tutora, aspectos que se relacionan con la cursada universitaria y sobre los cuales se propusieron trabajar, tales como el desarrollo de autonomía y seguridad en “el tomar la palabra” y la organización del tiempo, en especial, haciendo alusión a la organización de tareas domésticas y de cuidado en una actividad grupal de tutorías que “terminó siendo un círculo de mujeres”.

¹¹⁶ Referencia al Espacio Mónica Garnica Luján (ver capítulo 2).

¹¹⁷ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social

¹¹⁸ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

También en la entrevista con Azul se destacan diversos sentidos de la cercanía de la Universidad, por un lado en su aspecto geográfico, haciendo alusión a su ubicación en el territorio

el hecho de la propuesta horaria que tenía en la UNAJ, como esto de que había muchos horarios, de 8 a 10 [de la noche], muchas materias, entonces creo que también esa cuestión horaria me sirvió un montón, porque yo estoy cerca de la facu, entonces en cualquier lugar que laburara, laburé mucho tiempo en Quilmes, en Solano, en el Cruce, Varela Centro, entonces siempre llegaba bien, porque estaba bastante bien ubicada la Universidad para los puntos con los que yo me manejaba, entonces la cuestión de la distancia me ayudó porque bueno, estaba cerca¹¹⁹

Pero también en otras dimensiones que “facilitan” la cursada como la oferta horaria, la relación con docentes, la identificación y vínculo con pares, el acceso a becas. De este modo, Azul destaca la relación con docentes, el sentirse “bien recibida”, y en relación con compañeros/as de cursada encontrar “relatos similares” a los suyos, el ver que “estábamos todos con lo último de energía tratando de (...) cambiar un poco”

Y si no tenía para fotocopias, tenía mi compu o había becas de apuntes, que me anotaba y salía, o compañeras que te prestaban los textos de años anteriores, había otras posibilidades (...)

y después esto que también hubo muchas materias que fui un montón de veces, o que recurre un montón de veces, capaz que no se, me tocaba el mismo docente u otro docente, entonces todo el tiempo fui como bien recibida, entonces creo que eso también estaba bueno. O [encontrar] un montón de compañeros en la misma, capaz que se me complicó por el laburo, la familia o equis motivo, entonces creo que también eso es como encontrarte con relatos que son similares los tuyos (...) estábamos todos con lo último de energía tratando de, esto, de cambiar un poco¹²⁰.

Tal como mencionó anteriormente, hay en Azul un nivel de reflexión profunda respecto de lo que ella denomina como “el destino de las clases populares”, siendo este un tema que ella aborda en su tesina de grado, y que remite a esa expresión en relación a sus compañeros/as de estar “en la misma” y “tratando de cambiar un poco”

Cuando hago mi tesis, hablaba un poco del destino de las clases populares, ¿No? que yo sentía que había un cierto destino, que venía trayendo mi familia, por una cuestión económica, por una cuestión de estudio, entonces era como intentar hacer ese cambio, de salirme de eso y me encontré en la facu con un montón de gente con estos relatos. Muchos compañeros, entonces bueno, yo laburaba y estaba todo el día afuera, pero también había compañeros que laburaban, estaban todo el día afuera y eran mamás y tenía como una casa al hombro, como que te sentís un toque más acompañada, sintiéndose como que mucho más leve, como que decís, Bueno, *si los otros pueden, yo puedo* y aparte de poder, puedo acompañada de otros, que también es un montón.¹²¹

Encontrar en compañeros y compañeras “relatos similares” es significado por ella como un modo de identificarse con otros y otras, y de apoyarse mutuamente, como que “te sentís un toque más acompañada”. Esa identificación con otros/as y “sentirse acompañada” aparecen también en relación a un sentido de pertenencia con la Universidad, y en ocasiones con el

¹¹⁹ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social.

¹²⁰ Idem

¹²¹ Idem

territorio en particular. Así, rememorando el momento en que decidió anotarse en la UNAJ, Julieta refiere haber “pasado” por otra Universidad de la cual dice “no me gustó, me sentía desprotegida”, y subraya “además, yo soy de Varela, cuando se abrió acá [Trabajo social] me anoté”. En relación a esto, más adelante, conversando sobre su inserción laboral como graduada, va a volver a remarcar el sentido de pertenencia a la UNAJ y a Florencio Varela en particular. Así, mientras Julieta relata que por motivos laborales está viviendo en La Plata, y que además tiene un trabajo de tiempo parcial en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, ella subraya

Yo no me siento de Lomas, yo sé que *soy* UNAJ y capaz trabajo acá en La Plata y todos son de La Plata y [de la] Universidad de La Plata y yo, tipo, *soy UNAJ*. Entonces como que sí, tenes una pertenencia y yo siento que soy de ahí. Bueno igual me pasa también con el territorio, con Varela en general me pasa a mí¹²².

Finalmente, me parece importante destacar que las estudiantes y graduadas hacen referencia a cuestiones que vuelven a plantear el deseo como motor y el construir una identidad propia al ser estudiante universitaria. Así, Tamara destaca “me sentí que este lugar era para mí. Me sentía que tenía una identidad, estaba haciendo una identidad ahí adentro. Me anote en trabajo social sin pensar que me iba a gustar, sin pensar que iba a decir: “Esto es lo mío”¹²³. Por su parte, Estefanía también pondera “lo hago porque me gusta”

yo veo, bueno hay gente, mis compañeras que se vuelven locas, o sea, estudiando, que está todo saturado y yo le digo: *yo lo hago porque me gusta*, no lo hago porque necesito aprobar sí o sí, promocionar. Está bien, si, llega el final del cuatrimestre y vos decís, ojalá por favor que apruebe promocione, porque es como que es una frustración decís¹²⁴.

Azul también valora el “hacer lo que me gusta”, en relación al cambio de carrera realizado, ya que inicialmente estaba anotada en Relaciones del Trabajo

si bien tengo una trayectoria como muy discontinua y muy difícil, creo que el hecho de que haya sido Trabajo Social, también hizo que la pueda finalizar, porque capaz que si era por Relaciones del Trabajo y de pronto no sé si la iba a finalizar porque o sea, a parte que fue intrincado que lo pueda terminar, digo me tiene que gustar, porque eso era lo que tenía la carrera, que digo, bueno, laburo un montón de horas y llego reventada, pero me están hablando de algo que me interesa, entonces haces el esfuerzo para escuchar¹²⁵.

Al mismo tiempo, ella habla de la Universidad como lugar donde se siente a gusto, aunque durante su trayectoria no representaba “lo real” (ser universitaria, ser profesional) sino que en

¹²² Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹²³ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

¹²⁴ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹²⁵ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021

el cotidiano “lo real” era el trabajo. La Universidad no parecía lo prioritario pero, acompañada por otros y otras, como también se destaca más arriba, y “hacerlo porque me gustaba”, hacen que aquello que no parecía real comience a serlo

porque la verdad es que era cursar o una materia o dos materias y no más de dos, porque primero no me daban los días para cursar más (...) Si bien, la Universidad era la meta, pero a la vez en el orden de prioridades de rutina, era lo último, porque en el momento era lo inmediato, lo real, porque esto, nunca fue real el hecho de ser universitaria y ser profesional, siempre fue hacerlo porque me gustaba y estaba a gusto (...) Y tener personas con las que te sentís acompañada, esta joya, es como un hábito más de la vida, pero a la vez cuando llega el momento, decís, ¡Esto va en serio!¹²⁶

Entonces, a partir de la pregunta en relación a los aspectos que favorecieron la continuidad de la cursada, las estudiantes y graduadas me permitieron identificar los sentidos de la Universidad “inclusiva” a través de la cercanía vincular con docentes y pares, así como también de las políticas de acompañamiento institucionales como becas y tutorías. Destacar el deseo de estudiar y el “hacer lo que me gusta” junto con la identificación con compañeras/os y el “hacer una identidad ahí adentro” también aparecieron en relación a lo que favoreció la continuidad de los estudios. Es decir, por un lado, acciones que podemos considerar como intencionales desde la gestión institucional tales como promover becas, tutorías y un vínculo cercano entre estudiantes y docentes. Pero, al mismo tiempo, otras cuestiones que se ponen en juego a partir de las propias trayectorias de las estudiantes y graduadas que resaltan las “redes de contención”, donde no sólo se incluyen las estrategias institucionales, sino que se amplían hacia el vínculo con pares y la construcción de una identidad como estudiantes universitarias.

3.2.b La ponderación de obstáculos y dificultades: una cursada “entre baches”

Como ya fue presentándose, “lo económico” aparece en reiteradas ocasiones en relación a obstáculos que tuvieron que sortear ya sea al inicio como a lo largo de su trayectoria universitaria. En especial, quienes no tienen hijos/as, han remitido a esto y al trabajo como las principales dificultades en la cursada, destacando que no era una opción dedicarse solamente al estudio. En tal sentido, la distancia o la cantidad de horas trabajadas representan una dificultad en trabajos que se refieren como “precarios” y “de muchas horas”. En la trayectoria de Julieta, por ejemplo, la necesidad de trabajar estuvo presente desde el inicio. Luego de haber “pasado” por otra Universidad, transcurren unos años dedicándose solamente al trabajo en Capital Federal, del cual subraya además de la distancia, que eran “muchas horas”. Al

¹²⁶ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021

respecto, habiendo decidido retomar la Universidad y ya estando disponible la carrera de Trabajo Social en la UNAJ (la referencia temporal es del año 2016), dice:

Yo ya sabía que no lo iba a poder sostener [el trabajo y el estudio]. Yo planteé la posibilidad de renunciar al trabajo, hable sobre los motivos y por suerte ellos [sus empleadores] como que no la aceptaron y me hicieron otra propuesta que fue la de ir, creo que iba no sé, ponele, sábados y domingos. Después iba muy esporádico en la semana entonces no me permitieron renunciar y a la vez me permitieron que yo estudie y a la vez tengo un pequeño ingreso (...)

Obviamente que mis papás me ayudaban y todo, pero era una ayuda como bastante pequeña, no era que me iban a poder sostener todo. Que se yo, yo para mis gastos personales iba a tener que seguir trabajando. Porque en mi casa laboraba mi mamá solamente, mi papá capaz tenía una pensión, pero no era como así, me podían bancar re livianamente, no, era un sacrificio para ellos¹²⁷

Podemos ver aquí que los “arreglos” laborales, cuando son posibles, también forman parte de la articulación de la vida universitaria con la vida laboral. Asimismo, Estefanía, quien trabaja en el negocio familiar (del cual reiteradamente subraya que quiere “salir”) relata la “suerte” de tener cierta flexibilidad para ir a cursar, justamente, por tratarse de un negocio familiar

Igual si bien tengo la suerte que mi mamá es la dueña del negocio y que yo le digo a mi mamá, mira hoy no vengo porque voy a la facultad, no tengo drama, pero a veces yo me pongo a pensar ¿no? que, si yo trabajo en otro lugar y no fuese mi mamá, vendría a ser mi patrona, ¿Qué hubiera pasado? O sea, no podría venir, porque no le puedo decir a mi patrona che mira hoy no vengo porque tengo facultad. La patrona me va a decir que me importa a mí. Ósea, tengo la suerte que sea mi mamá y que, bueno, que ella también quiere un futuro para mí, para mis hijos, porque no es solo para mí¹²⁸

En la entrevista de Azul, otra graduada que al igual que Julieta no tiene hijos, también el trabajo aparece predominantemente como uno de los obstáculos sorteados en su trayectoria, la cual como ya vimos ella define como “muy larga y muy interrumpida”

arranqué en la UNAJ, en el 2012 en Relaciones del Trabajo, el primer año había hecho las materias iniciales, me acuerdo. Después, un año dejé porque se me había complicado con el laburo, yo había empezado laborando media jornada y después se me complicó y tuve que laborar la jornada completa y hasta las ocho de la noche y no llegaba. El primer año sí, lo hice así, el 2° Cuatrimestre traté de sostenerlo y de cursar de 20.30 a 22.00 horas, llegaba tarde a todos lados siempre, pero bueno, después tenía que seguir laborando, así que deje un año de facu. Después el año siguiente retomé, en el 2014, pero hacía una materia, dos materias, como así muy de a poco. (...) la verdad es que me costó un montón, porque siempre fui cursando trabajando en comercio (...) el horario de comercio es siempre re intrincado. Bueno después, en eso justo mi viejo se enferma, entonces también por enfermedad tuve que dejar, porque bueno la familia demandaba tiempo para organizarnos para el cuidado, éramos pocos, entonces al ser pocos, siempre teníamos que organizarnos entre mi vieja y mi hermano para ir cuidándolo, eran cuidados paliativos. Después de eso, retome la facu, en el 2.018, a volver¹²⁹

En este caso, es interesante destacar que, aún sin hijos/as, el cuidado aparece como un motivo de interrupción de cursada: en el relato de Azul, la enfermedad de su padre que “demandaba

¹²⁷ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹²⁸ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹²⁹ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021 .

tiempo para organizarnos para el cuidado”. Veremos, no obstante, que este tipo de referencias aparecen de manera más pronunciada en las estudiantes con hijos/as.

Asimismo, la cuestión del “trabajo precarizado” y “a cualquier costo”, como parte del “destino de las clases populares” son mencionados como algo que ella tuvo que “romper” y, a la vez, que estuvo presente durante toda su trayectoria en UNAJ (en la que encuentra similitudes con otras compañeras). En este sentido, subraya que la Universidad era algo a “tratar de encajar” entre “baches”

muchas compañeras, de esto, de compartir relatos y decir, bueno si, tuvimos viejos laboradores o vos estas laburando un montón y sosteniendo la Universidad con un laburo precarizado (...) y además del ámbito laboral digo, esto de tratar de encajar la Universidad, en esos baches, porque creo que éramos como que eso era lo que encontraba muy en común con compañeros y bueno, si bien la Universidad es una meta, hoy en día estamos tratando de encajarlo en los baches de 8 a 10 o de 6 a 8 o de 14 a 16, cuando cortas el laburo (...) tenía muchas compañeras que decían, *Bueno vamos, nos anotamos*, no sabemos qué va a pasar, si vamos a terminar o no, pero ante la duda vemos y así fueron todos los años, nunca fue como decir, *Bueno, termino 3ro, termino 4to*, cómo las metas claras, porque siempre fue como un poco de esto, un poco de lo otro, siempre fue como así. (...)

En esta referencia, resulta interesante que la planificación o seguimiento del plan de estudios aparece en un segundo plano, ante la necesidad de “tratar de encajar la Universidad en esos baches”. Asimismo, la experiencia de recurrar materias y obtener recomendaciones de pares respecto de qué materias cursar se menciona como un impulso para continuar, valorando la necesidad del “apoyo con otros”

Esto también de recurrar un montón de veces y no sentirme como juzgada, porque recurre y recurraba con compañeras, no era que recurraba sola, de última si después había compañeras que avanzaban, *Bueno anótate en esta, porque esta buena y porque capaz que no sé, trabajamos esto y es más tranquilo* entonces fue todo el tiempo como un tren, de *bueno dale, ¡Vamos que esto es posible!* Que creo que también, nunca me di cuenta, pero estaba re subida en eso de que mis compañeras todo el tiempo me iban llevando (...)

y cuando teníamos que hacer trabajos en grupo, tener que organizar mis tiempos con otros, era re complejo y demás, pero después cuando me di cuenta, si no hago apoyo con otros, es imposible que pueda sostener esto, porque aparte, no porque yo sea negativa, pero si no porque la realidad era media cruda, entonces al estar acompañado es mucho más fácil¹³⁰.

Por su parte, en el caso de algunas de las estudiantes y graduadas con hijos, la organización del tiempo en relación a las tareas domésticas y de cuidado fue puesto de relieve como un aspecto que debieron sortear, como una dificultad y como algo sobre lo que debieron, de algún modo, aprender. Si bien esta apreciación se acentúa en las participantes de los grupos focales y entrevistas en el marco del proyecto colectivo de investigación, también en las entrevistas donde no se indagaba especialmente respecto de los cuidados se hace presente.

¹³⁰ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021.

Así, la cuestión de la organización del tiempo, al ser madres, fue mencionada como dificultad, tal como lo relata Estefanía

me anoté [a la Universidad] sin saber nada porque a la vez llegue, yo decía bueno, no sabía que tenía que ingresar a la facultad y acomodarme a horarios, a materias, un montón de cosas. Por ejemplo, ahora, tengo la suerte que hoy, mi marido está de franco. Y está con mis hijos, pero a la vez también era como una, un conflicto, porque yo digo, los otros días que yo vengo a cursar mi marido está trabajando y los dejo solos. (...) y lo tuve que hacer, obligadamente. Porque era, en sí, ponele ahora este cuatrimestre ningún horario me quedo bien, pero es como [silencio breve] si yo digo, perder otro año más de mi vida, ya perdí tanto años. No se yo pienso ahora tengo veintisiete años ya, y ya decís, ya no tengo dieciocho o quince como para decir bueno, me tomo un año y listo, no pasa nada¹³¹.

Asimismo, en la entrevista con Verónica, estudiante avanzada de Administración y mamá de un niño de 5 años, la organización de tareas domésticas y la disponibilidad de tiempo fue un tema central. Ella vive con su padre, su madre, un hermano y su hijo pequeño. En esta ocasión, me interesa destacar que para ella hablar de la vida universitaria implicó explayarse respecto de la disponibilidad de tiempo en relación con las tareas domésticas que realiza que van desde el cuidado de su hijo, preparar la comida, hacer compras, limpiar la casa y alimentar a las mascotas. Tal como ella lo expresa, disponer de tiempo es, para Verónica, lo más difícil

Bueno, hoy en día, yo lo que hice fue igual anotarme en los horarios en que pueden mis papás porque como el papá de mi nene tiene horarios rotativos, algunos días trabaja de noche, entonces puede ir a buscar a mi nene a la salida del jardín, pero lo trae a las ocho de la noche. Y los días que trabaja de tarde, no, imposible, directamente no lo ve en la semana, solo los fines de semana, se lo lleva a la casa sábado y domingo, o domingo depende del horario que le toque la siguiente semana. Pero por suerte fines de semana, domingo entero es para mí, entonces yo puedo organizarme para estudiar todo lo de la semana, domingo o sábado a la tarde. Y los días que le toca a la mañana [refiere al horario laboral del papá de su hijo], puede también ir a buscarlo a la salida del jardín y traerlo a las ocho de la noche.

Pero bueno, a veces no me queda mucho tiempo en la semana, porque también sigo ocupándome de las tareas del hogar, digamos. Voy a comprar las cosas, cocino, limpio, le doy de comer a los perros, lo que falte hacer a la tarde y después cuando si me queda tiempo libre me pongo a estudiar, pero más que nada los domingos son para estudiar¹³².

En suma, “lo económico” y la disponibilidad de tiempo, ya sea por motivos de trabajo remunerado o por tareas domésticas y de cuidado, se destaca en las ponderaciones de dificultades y obstáculos durante la vida universitaria. La “falta de tiempo”, que es algo también destacado en otras indagaciones situadas en la UNAJ ya relevadas en capítulos anteriores (Pozzio, Mingo Acuña, Cerezo, Almirón y Becker 2023), pone de relieve el modo en que estas estudiantes ponderan las dificultades enfrentadas durante su trayectoria universitaria. En tal sentido, resulta interesante destacar que no se han ponderado las

¹³¹ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹³² Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

dificultades en relación al contenido de las materias, el seguimiento de plan de estudios o correlatividades, sino, en el hecho de tener que “encajar entre baches” la vida universitaria. Esto permite destacar una doble cuestión, que nos habla de la interseccionalidad de estas trayectorias universitarias: poniendo de relieve especificidades de género en las trayectorias universitarias de estas estudiantes y graduadas, hay también una reiterada referencia a “lo económico” y la necesidad de trabajar mientras se estudia que hace a las particularidades también de un estudiantado mayoritariamente compuesto por sectores populares.

3.3 “La Universidad pública me salvó la vida”. Lo que cambia con la vida universitaria y el egreso

El trabajo de campo me permitió identificar un conjunto de transformaciones subjetivas que las estudiantes y graduadas significaban a partir del inicio de su trayectoria universitaria. Estas transformaciones van más allá del cambio de estatus de estudiante a graduada, aunque también se cristalizan en la obtención de credenciales que materializan esa transición: defender la tesina, obtener el título o tramitar la matrícula profesional. En relación a esto, puedo identificar un conjunto de nudos temáticos a través de los cuales el campo da cuenta de estas transformaciones profundas, que trascienden las fronteras de la Universidad y que no solamente alcanzan su propia subjetividad sino que se extienden e incluyen también a sus familias. Por una parte, el vínculo con los conocimientos, esto es, los contenidos de las materias, el desarrollo de pensamiento crítico y la elaboración de “argumentos propios”. En especial, cómo esto se lleva a sus hogares y entonces “la Universidad se abre a la familia”. Por otra parte, el sentido de pertenencia con la Universidad, no solamente “hacer una identidad” como estudiantes y “hacer lo que me gusta” en relación a la elección de carrera, sino también una identificación “jauretcheana” con la cual algunas graduadas expresaron la “impronta” que la UNAJ imprime en su actual desempeño profesional. En cuanto a las graduadas particularmente, más allá de las mejores condiciones laborales alcanzadas con un título profesional, graduarse representa la realización de aquello que en términos personales y familiares se destaca como “algo híper lejano”, que adquiere una emotividad profunda en situaciones tales como defender la tesina, recibir el título u obtener el sello con matrícula profesional. Finalmente, el acercamiento a “la perspectiva de género” y a “lecturas feministas”, haciendo alusión a los contenidos de algunas materias específicas y también en referencia a otras actividades realizadas con compañeras de cursada, aspecto que se menciona como “un despertar feminista”.

3.3.a. “La Universidad se abre a toda la familia”: la relación con los conocimientos y el desarrollo de pensamiento crítico

En relación al vínculo con los conocimientos, Estefanía dice que llegó a la Universidad “sin saber nada”, algo que en su relato se refiere tanto a los contenidos de las materias como también, como vimos más arriba, a la organización del tiempo para cursar y estudiar. En especial, va a valorar los “conocimientos nuevos” y cómo a partir de estos puede “debatir” en su casa

Había muchas cosas que yo no las sabía y me impresionó porque hay cosas que en realidad todos tendríamos que saber. O sea, cosas básicas y que yo no sabía. Y yo llegaba, terminaba la clase y le decía a mi mamá ¿vos sabías esto, esto y esto? (...)

me gusta, una por los conocimientos nuevos y otra porque voy a mi casa y puedo debatir. O no es lo mismo que yo antes, antes de venir a la facultad, y que se yo, estaban hablando [refiere a su casa] no sé, y quedaba [gesticula abriendo los ojos grandes] ahí en el medio como no entendía nada. Y no es lo mismo ahora tener un debate familiar, más conocimiento, no, no es lo mismo. O no sé, decir algo con un, argumentar con algo que estás sabiendo y no con algo que no sabes o quedarte callada en el medio de una charla y no es lo mismo. Eso sí lo vi en mí que cambio, bastante¹³³

Poder “debatir” y “argumentar” en su casa es algo que no lo vincula tanto con el contenido de alguna materia en particular, sino que Estefanía lo menciona como algo que cambió en ella a partir de estudiar una carrera universitaria

que se yo con mi abuelo que es grande y el siempre me hablaba de política y yo me quedaba diciendo, *señor que me está diciendo ¿viste?* y es como que no, o nunca tuve un argumento propio de la política. Es como que acá también, bueno yo curse ya varias materias, y es como que eso también me ayudó a tener mí, mis propios argumentos, porque decir, yo sabía todo lo que todos dicen, obviamente cada uno piensa diferente, y nunca tuve mi pensamiento propio tampoco. En decir, o contradecir a alguien, no, porque para mí [silencio] O que se yo, puedo charlar con mi abuelo de política que más o menos entiendo ahora (...) antes que yo lo miraba y [silencio]¹³⁴

Comparando con lo que sucedía antes, ella dice que “nunca tuve mi pensamiento propio” y, haciendo referencia al haber cursado “varias materias”, destaca cómo, ahora, puede “argumentar”, “contradecir”, “entender” debates en su entorno familiar, y hacerlo desde “mis propios argumentos”. En esta misma sintonía reflexiona Mónica, graduada de 52 años de edad, quien destaca cómo “me cambió la forma de pensar”. En especial, hace referencias a los contenidos de una materia común a todas las carreras, del Ciclo Inicial, llamada Prácticas Culturales

Uy sí, me transformó. ¿Cómo no te va a transformar? Me transformó en lo que es Prácticas Culturales es la materia que tendría que estar, primero, creo yo ¿no? Prácticas Culturales sería una materia que tendría que estar en toda la cursada, es decir, los cinco años tendrías que tener Prácticas Culturales (...) yo tuve el proceso particular que a mí me voló la tapa de los sesos en primer año, porque me gusta leer,

¹³³ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹³⁴ Idem.

porque leí más de lo que dijeron los docentes (...) Sí, me cambió. Me cambió la forma de pensar. Yo siempre tenía una mirada, pero no la mirada en la cual la Jauretche me la hizo ver. Leerlo a Gramsci en primer año, ¡por Dios, ese hombre! Y leerlos a todos, bueno, todos los que me dan, los autores que me dieron me llenaron la cabeza. Me parece que me dio una formación más. Tengo un vocabulario tal vez distinto. Pienso distinto. En 1ero o 2do año en la Universidad no saben lo que están haciendo las personas, pero es un quiebre de la subjetividad tremenda. Aquella persona que la puede transitar, la Universidad te cambia, te cambia.¹³⁵

Mónica relata que durante algunos años también su hija estudió en la UNAJ, pero luego se cambió a otra carrera, en otra Universidad. De aquel momento en el que ambas estudiaban en la UNAJ, recuerda “Teníamos horas de charlas con respecto a los textos, Gramsci nos voló la cabeza, un montón de cosas que vos decías al comienzo ay, mira lo que están haciendo. Y es algo que te queda para siempre”¹³⁶.

También Verónica, estudiante avanzada de Administración, va a decir que la Universidad le “cambió el pensamiento”, destacando un contraste en el que antes “naturalizaba” las cosas y ahora “reflexionas de otras manera”

Y bueno, mucho, el pensamiento, ya te digo muchas cosas que antes por ahí naturalizaba o daba por hecho, ahora es como que las planteas, las reflexionas de otra manera. También mucho el sentido de pensar en cosas que antes uno no pensaba ¿no? por ahí, vos decís a, esta persona no estudia porque no quiere, esta persona que se yo, lo que sea. Y hoy en día pienso que no, que a veces faltan oportunidades, faltan recursos, faltan personas que apoyen, en ese sentido también¹³⁷.

Por su parte, Tamara, mientras reflexionaba sobre el inicio de su vida universitaria y la elección de carrera, destaca cómo la Universidad “me abrió mucho los ojos” y que ella traslada eso a su casa. Así, habla de esto como un modo de “construir” y de aportar en los debates familiares desde otra perspectiva, lo cual “antes no se deba”

Yo planteo muchas cosas de las que veo en la Universidad adentro de mi casa. Yo lo que veo allá, traigo a mi casa y trato siempre, tipo, de ir machacando un poquito en cerebro a mi pareja como para que, bueno, listo, no vas a estudiar, o no te gusta leer esas cosas, bueno yo, te traigo la info de afuera. Y de ahí voy construyendo, parece que no, pero de ahí voy construyendo. Incluso, a veces pasa que se crean, se generan debates con las nuevas generaciones y las viejas. Mis hijas, por ejemplo, mis hijas rompen todos los estereotipos habidos y por haber y se plantan de otra manera. Teniendo un abuelo que es muy machista, incluso, reeducan al padre siempre con los planteos que se tienen, con sus interrogantes y ahí es donde, bueno, aparezco yo y digo, bueno, lo podemos ver de esta manera. Se genera algo que es lindo, que antes por ahí no se daba y todo lo que decía una sola persona quedaba ahí, digamos¹³⁸.

Por otra parte, las referencias en las entrevistas a cómo lo que pasa en la Universidad vuelve a sus casas, o incluso, la posibilidad de que la propia experiencia universitaria sea compartida por madre e hija, como en el caso de Mónica, me hicieron pensar en algo que destacaban dos

¹³⁵ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE.

¹³⁸ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

graduadas que son, también, docentes en la UNAJ y que se incorporaron como tutoras en el DOE. Así como vengo recuperando el modo en que las entrevistas muestran cómo lo que sucede en la Universidad vuelve a sus casas, entre debates familiares, o al reflexionar respecto de sus entornos, en esta ocasión se trata del movimiento inverso y complementario. Es decir, de cómo sus familias se integran en la Universidad en tanto esta “se abre a toda la familia”.

Así, en el contexto de la planificación de un taller para estudiantes realizado en el marco del DOE, estábamos conversando sobre su doble rol, al haber sido estudiantes y ser ahora docentes y tutoras en la Universidad. Noelia es graduada de la carrera de Gestión Ambiental, y actualmente es docente en la misma carrera, mientras que Laura es graduada de Relaciones del Trabajo y es docente de una materia del Ciclo Inicial y otra de la misma carrera de la cual se graduó. Reflexionando sobre su recorrido, y subrayando cómo su propia experiencia de haber sido estudiantes en UNAJ les sirve para trabajar en los talleres con estudiantes sobre aspectos varios vinculados a las estrategias de estudio y la organización de la vida universitaria, Noelia destacó que “la Universidad se abre a toda la familia”, como algo que “al principio, cuando sos estudiante, no te das cuenta”. Así, subrayando que es “primera generación universitaria”, relata cómo el hecho de que ella ingrese a la Universidad “abrió el camino para toda la familia”: en su caso, hermanos y madre que empezaron a estudiar en la UNAJ. Por su parte, Laura, quien asentía mientras Noelia hablaba, cuenta que su mamá, “una persona mayor”, comenzó a participar de los talleres UPAMI¹³⁹ en UNAJ.

Estas interpretaciones maduraron también al recuperar mi observación participante en una defensa de tesis, de la cual participé como jurada en la evaluación. Cuando el equipo de coordinación de la carrera de Trabajo Social me convocó, me hablaron del evento como “todo un ritual” destacando que “viene toda la familia”. Esto es algo que en la Universidad se ve también en los actos de colación de grado, o cuando se celebra el último examen que convierte a alguien en egresado/a, en el típico ritual de tirarle harina, espuma, y fotografiarse con el cuadro que dice “Me recibí”. No obstante, recupero en especial aquella defensa de tesis como una manera en la que la Universidad “se abre a la familia”.

La defensa de tesis se realiza en junio de 2022, en la Sala de Consejo Superior: también nombrada como “Aula 118”, es una sala de piso de parquet donde además de las sesiones de Consejo Superior se realizan actos institucionales, conferencias, entre otros eventos que

¹³⁹ Se trata de talleres para adultos mayores en el marco de la Secretaría de Política y Territorio de la UNAJ.

podemos denominar como formales. El armado de la sala corresponde al ceremonial y protocolo que el evento amerita: una gran mesa en círculo, la misma que se utiliza en las sesiones de Consejo Superior, al frente la tesista, a los costados directoras y juradas. Y completando el círculo, familiares y amistades, compañeras de cursada de la graduada. El evento se desarrolla de acuerdo a lo estipulado previamente por la co coordinadora de la carrera, quien había anticipado a la audiencia cómo se desarrollaría la jornada: expone la tesista, comentamos las juradas, luego las directoras. Llegado ese momento, todas las personas presentes en la sala aplaudimos. No obstante, el *rito de pasaje*¹⁴⁰ (Turner 1988) sólo se completa una vez que la co coordinadora de la carrera le da la palabra a familiares y compañeras de cursada, preguntando si alguien quiere decir algo. La tesis expuesta trataba el abordaje de ESI¹⁴¹ en una escuela secundaria, en el marco de la inserción de la graduada de la UNAJ como integrante de un Equipo de Orientación Escolar.

La primera en tomar la palabra fue una tía, de profesión docente. Ella destacó el esfuerzo y el compromiso de su sobrina, de quien dijo que “aunque al principio no quería ir para ese lado [la docencia], finalmente entró en ese mundo” y menciona que lo hizo como Trabajadora Social en un EOE¹⁴² y como docente. La emotividad de sus palabras y del vínculo que la unía con la tesista, no le impidió realizar a su vez comentarios atinados a la temática presentada en la tesis, incluyéndose a ella misma como docente, valorando el trabajo académico y profesional de su sobrina, expresando que en las escuelas “necesitamos muchas Marcelas [nombre de la tesista]”. Hablaba en su rol de tía, pero también, hablaba como docente que se sentía interpelada por el trabajo de Marcela, y valoraba su compromiso profesional. Finalmente, le dijo "Veo en vos la fuerza de lo que nosotras no pudimos", y mirando al resto de la audiencia, como explicándonos, aclara con orgullo que es la primera licenciada en la familia.

De esta manera, el campo me permitió pensar en un doble movimiento en que la Universidad “se abre a toda la familia”. En primer lugar, en relación al vínculo con los contenidos de las materias y las destrezas en torno al poder “debatir”, “argumentar” y preguntarse por cosas antes “naturalizadas”, cuestión que llevan a sus hogares y comparten con familiares. Pero al mismo tiempo, al iniciar ellas una carrera universitaria y en especial siendo “primera

¹⁴⁰ El etnógrafo francés Arnold Van Gennep (1909) define a estos como ritos o ceremonias que marcan una transición importante en la vida de una persona, que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social o edad. El antropólogo británico Victor Turner desarrolla la teoría de los ritos de pasaje inspirándose en Van Gennep en su obra “El proceso ritual” (1988).

¹⁴¹ Educación Sexual Integral.

¹⁴² Equipo de Orientación Escolar

generación”, su trayectoria también “abre el camino” para que otras personas de la familia transiten ese espacio: ya sea estudiando una carrera universitaria, como participando de otras actividades y talleres allí ofrecidas, incluso interviniendo en un acto de defensa de tesina.

3.3.b. “Creerme que podía hacer otra cosa”: la inserción laboral y “ser profesional”

Como en el caso de Marcela, la graduada del acto de defensa de tesis que se desempeña como Trabajadora Social en un Equipo de Orientación Escolar, en las entrevistas a estudiantes y graduadas se destacó la inserción laboral profesional y la posibilidad de mejorar las condiciones laborales como uno de los aspectos que cambian (o pueden cambiar) a partir de ser estudiante o graduada universitaria. Así, por ejemplo, cuando en el grupo focal Karina, estudiante de Ciencias Agrarias, relata su historia y destaca que fue “madre muy joven”, también reflexiona sobre su experiencia en el mundo del trabajo y las herramientas que tuvo en ese momento para tomar decisiones

Las decisiones las tomaba acorde a mis conocimientos, a mis posibilidades en ese momento, pero más allá de eso, es como que estuve no sé, 10 años sola con mis hijos. No existían muchas posibilidades como hoy, ni las asignaciones, ni nada, así que bueno, eso hace como que uno tenga que, aunque no le guste, aceptar ciertas condiciones impuestas, ¿No? trabajos en negro, jornadas largas (...) ¹⁴³

Mientras pone en valor haber iniciado la Universidad, “haber podido entender que todavía estaba a tiempo de retomar y de ponerme dentro de las prioridades”, relata cómo transmite la importancia del estudio en un voluntariado del cual participa como estudiante de la UNAJ en zonas rurales

Por eso siempre en el voluntariado le digo a mis chicos, en el voluntariado trabajamos con jóvenes de 18 a 25 años, que son hijos de huerteros y estamos tratando de que retomen los estudios y les digo que en la Universidad se aprende un montón de otras cosas, más allá de lo que es las materias de las currículas. Hay mucho que aprender, mucho. A manejarse, a manejar los tiempos, a conectarse con los demás, a interactuar y eso de hacerles entender que tienen derechos. Y que la Universidad está abierta a todo eso, que existen un montón de políticas, que los va a proteger de cualquier cosa, cualquier situación y bueno, nosotros que vamos a estar también para ellos cuando lo necesiten. ¹⁴⁴

En esta misma sintonía encuentro las palabras de Azul, cuando le pregunto qué cambió la Universidad en ella, destaca que “la Universidad fue una herramienta” que le dió la posibilidad de construir otra realidad posible. En la entrevista ella menciona reiteradamente que su trayectoria universitaria fue “muy larga y muy interrumpida” por motivos laborales,

¹⁴³ Grupo Focal, participante 2. Mujer, 47 años, madre de 3 hijos, estudiante de tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias

¹⁴⁴ Idem.

subrayando que trabajó siempre en comercio, un ámbito laboral del cual dice “son muchas horas y en malas condiciones”. Así, ella dice al respecto

Cuando lo veo, digo, mi historia académica, o sea la cantidad de veces que recurrí (...) entonces la Universidad me dió (...) la posibilidad de creerme que podía hacer otra cosa, más que lo que yo pensaba que iba a suceder. La Universidad hizo de todo, el entorno, el contexto ayudó un montón, para que yo crea que era posible y de hecho también lo fue: creerme profesional. Para mí, fue siempre hiper lejano esto de poder ser profesional y hoy en día sí¹⁴⁵.

En el relato de Azul hay algo que aparece con más fuerza que el hecho de poder cambiar las condiciones laborales al obtener un título universitario, aspecto que también es destacado por ella en reiteradas ocasiones. No obstante, al reflexionar respecto de lo que cambió en su vida a partir de su trayectoria universitaria toma protagonismo el “poder creerme profesional”, como algo que supera sus expectativas, que para ella “siempre fue hiper lejano”. Así también lo ejemplifica en la emoción de su madre, en el momento que aquel logro se materializa con la obtención de la matrícula profesional y “el sello”

Justo el otro día hablaba con mi vieja, una boludez, pero me había matriculado en la Escuela de Trabajadores Sociales y me habían dado el número de Matrícula y yo había colgado en hacerme el sello. Y después me lo hago y se lo muestro a mi mamá, súper emocionada, acongojada, claro, era tan explícito eso. O sea, la Universidad me permitió creerme profesional, poder hacer “el camino para”¹⁴⁶.

Asimismo, desde su inserción laboral actual Azul también identifica aportes de la UNAJ en particular, que hacen a su práctica profesional

la Universidad tiene en este sentido muchas perspectivas para laburar con otros, es re valioso, sobre todo me pasa mucho en la Escuela de Educación Especial, que trabajo con muchos profesionales de la salud. A mí, en la formación la UNAJ con esta perspectiva de territorio y laburar en territorio y aparte también la perspectiva de género, que la Universidad me aportó un montón en eso, hoy en día en mis ámbitos laborales y compartiendo con otros, digo; ¡Es un montón!¹⁴⁷.

En este mismo sentido, uniendo la inserción profesional con un sentido de pertenencia con la UNAJ, Mónica refiere una identificación “jauretcheana” con otras graduadas y estudiantes. Así, haciendo referencia al grupo de compañeras de la carrera, cuando se encuentran en ámbitos laborales, dice

estamos trabajando todas en educación, contamos historias que vivimos y las cuatro, las cinco, las ocho que nos juntamos damos la misma respuesta. *¿Y qué hiciste? Esto, esto, esto.* Es como que estamos matizadas diríamos con una mirada humanizada, con una mirada de amor hacia el otro, con una mirada de derecho del otro, de la otra, del otre, constantemente esa construcción la transitamos en el espacio, de encontrarse en el espacio educativo (...) y cuando nos miramos nos sonreímos, dicen *ay, somos tan Jauretche, no lo podemos creer* [risas].

Y no tan sólo los egresados porque me estoy encontrando con chicas que están transitando la Universidad y sabes lo que hacemos cuando nos encontramos en los espacios laborales, es re loco,

¹⁴⁵ Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021.

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Idem.

*¿Mónica? ¡Ay sí, te conozco! nos abrazamos como hermanas ¿entendés? Y te emociona porque decís esa es jauretcheana.*¹⁴⁸

También Julieta, graduada de Trabajo Social, logró insertarse laboralmente de acuerdo con su profesión. En la actualidad, se desempeña como Trabajadora Social en un Hogar de niños y también como integrante de un equipo de abordaje de violencia de género en una Universidad. Siendo graduada, no tiene actualmente participación activa en la UNAJ, sin embargo, expresa el deseo de “volver”, algo que en su relato hace referencia a volver a vivir en Florencio Varela (se mudó por razones laborales a otra ciudad) pero también a la UNAJ

Pero yo siento que en cualquier momento me voy a volver a Varela, viste cuando lo sentís, como en tu lugar. Y así me pasa también con la UNAJ, bueno yo ahí encontré un lugar donde me siento cómoda, donde bueno esto también, me siento valorada, me siento querida. Bueno eso no surgió porque sí, surgió desde el primer día. Esto que te decía, yo sabía que podía contar con personas, o capaz con personas que capaz ni conocía, no era que yo conocía a todo el mundo, no, pero sabía que me iba a ir a la oficina y me iban a dar una respuesta cordial, aunque sea, a veces ni siquiera pasaba por las soluciones que me daban, pero sí por la escucha, bueno pensemos, de qué manera. (...) Creo que eso se construyó por la impronta que tiene la Universidad que te hace sentir de esa manera¹⁴⁹.

Por su parte, María¹⁵⁰, graduada de la Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres, quien migra desde un país limítrofe para estudiar en Argentina, destaca que al recibirse mejoró sus condiciones laborales, que tenía anteriormente “trabajos precarios” pero desde que se recibió está trabajando “de lo suyo”. Más adelante en la entrevista va a decir que su proyecto es poder volver a su país de origen, pero que por ahora vale más “sacrificarse acá que cagarnos todos de hambre allá”, haciendo referencia a que actualmente envía dinero para su padre y sus hermanos. En relación a esto, expresa “a mí la Universidad pública me salvó la vida”, y subraya que en su profesión “tenés para elegir”, remitiendo a la cantidad de trabajos disponibles y remarca que llegó a tener cuatro trabajos en simultáneo.

También Estefanía, que al hablar de su deseo de estudiar y de salir del negocio familiar destaca el querer “ver más allá” y proyecta una posible salida laboral, “el día de mañana yo quiero salir del negocio, ¿Dónde voy a buscar un trabajo? Lo veo por ese lado también ¿no? en venir a la facultad y más allá de tener conocimientos nuevos, que me gusta tener muchos conocimientos nuevos, saber un poco de todo”. Asimismo, ella también destaca, en torno a lo que cambia en su vida a partir del inicio de la vida universitaria, el “ser más independiente”

Claro, o también ser más independiente porque, bueno eso yo lo veo ahora, ¿Qué pasa? Yo estaba acostumbrada a estar en un lugar, siempre el mismo y como que moverme a otro lugar, compartir con

¹⁴⁸ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019.

¹⁴⁹ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹⁵⁰ Entrevistada 7. Mujer, 24 años, madre de una hija de 5 años, graduada de la carrera Tecnicatura en Emergencias y Desastres, y estudiante de Medicina.

otras personas, o sea, con las profesoras. Pero también, no sé, siento que estoy más independiente también. Si bien soy grande, pero no, porque no tengo, como que se dice, no soy tan, bueno ponele hay chicas de mi edad que no sé, hacen un montón de cosas, se van de acá a Mar del Plata solas y yo jamás lo hice. Porque no me siento que estoy preparada sola para irme a Mar del Plata. A ese sentido digo, la independencia ¿no?, o que se yo, cuando arranque la facultad mi marido me acompañaba, porque yo no quería venir sola¹⁵¹.

Un último aspecto, al cual dedico el apartado siguiente, tiene que ver con ciertos aportes específicos de la vida universitaria en relación a “la perspectiva de género” y las “lecturas feministas”.

3.3.c “Un despertar feminista”: La perspectiva de género en la Universidad desde el punto de vista de las estudiantes.

Indagando en las entrevistas respecto de qué cambió en sus vidas con el inicio de la vida universitaria, tanto Azul como Julieta, ambas graduadas, hicieron referencia a “la perspectiva de género”. No es casual, ya que ambas tienen un recorrido explícito en esta temática: Azul, al abordarlo como parte de su tesis de grado, Julieta, a partir de su participación en proyectos de vinculación del PEG siendo estudiante, y a través de la militancia estudiantil después. No obstante, ambas hacen referencia a que fue la Universidad la que introdujo en ellas “la perspectiva de género”, aunque no en lo referido a una materia cursada en específico. Ambas consideran que, en el momento en que ellas cursaban la carrera, “no era un tema tan presente”, y no destacan haber trabajado sobre la perspectiva de género en las materias. Azul es ingresante 2012, y con cambio de carrera de por medio, se graduó en 2021. Por su parte, Julieta ingresa a la Universidad en 2016 y se graduó en 2022. A lo que van a hacer referencia es a “otras cosas” que pasan en la Universidad, por ejemplo la difusión de proyectos de vinculación sobre género, o incluso a partir de cosas que se comparten entre compañeras de cursadas, como charlas, marchas, etc.

De este modo, comencé a incorporar en otras entrevistas preguntas orientadas a explorar “cómo ven la cuestión de género en la Universidad”. Asimismo, en los grupos focales y entrevistas individuales realizadas en el marco del proyecto colectivo de investigación se preguntaba específicamente respecto de si la temática de cuidados estaba presente en la Universidad, y cómo. Gran parte de ese análisis se desarrolla en el capítulo siguiente.

En la entrevista con Azul, tal como se cita más arriba, ella va a decir que “en la formación, la UNAJ con esta perspectiva de territorio y laburar en territorio y aparte también la perspectiva

¹⁵¹ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

de género, que la Universidad me aportó un montón en eso¹⁵²”. A partir de esta respuesta fue que repregunte respecto de qué le había aportado la Universidad en perspectiva de género, a lo que ella va a destacar “el espacio donde circulaba mucho de esto” y principalmente las compañeras con las que se juntaba

Yo creo que, en perspectiva de género, primero cuando ingreso en la Universidad, siento que hay muchas situaciones que, también con toda la movida que hubo en estos últimos años, creo que fue como un gran despertar para muchos, como un cachetazo, me parece que volvemos a replantearnos y a rever qué cosas están buenas y qué otras cosas no. Y, creo que la Universidad me aportó en lo que fue perspectiva de género, creo nos faltó un montón o [en las materias] (...) y creo que eso sí faltó un montón, pero creo que me aportó por las personas con las que me rodeaba, creo que el estar con otro, que tenía una historia, todos a la par, pero capaz con la compañera decías: *Vamos a un conversatorio o vamos a una marcha o mira que este curso está bueno y van a hablar de perspectiva de género o de violencia o de equis tema*. Entonces siento que la Universidad me habilitó esto del espacio como tal, capaz que no tanto la carrera o la formación académica, pero si el espacio en donde circulaba mucho de esto¹⁵³.

También Mónica, graduada de Trabajo Social en 2019, va a hacer referencia a la organización en UNAJ en torno a la movilización del 3 de junio de “Ni una menos” y la participación militante

Y también cuando en la Jauretche fue el movimiento del Ni Una Menos, mi hija fue la primera bandera que pintó, que era rosada, fucsia, esa la pintamos con mi hija acá en casa y si la llevamos (...) y bueno, nosotras somos militantes fervientes (...) Hay que militar, hay que luchar, porque el que se queda es el que pierde¹⁵⁴.

Por su parte, Julieta va a destacar que la Universidad le “aportó la perspectiva de género”, haciendo referencia específicamente a “otros espacios transitados”, mencionando la difusión de un proyecto de vinculación territorial denominado “Generando Igualdad”, del PEG, del que ella formará parte, y también reconociendo a “docentes referentes del PEG”. En la entrevista con Julieta esto surge al inicio, cuando ella relata su trayectoria durante la escuela secundaria y menciona una situación con un docente varón, a la que refiere en la entrevista como “acoso”, a raíz de la cual decide cambiarse de escuela. En especial, va a decir que fue luego, en la Universidad, que pudo “entender” esa “incomodidad” que siendo “chica” no podía interpretar. Junto con ese relato, destaca de su paso por la Universidad el poder resignificar “cosas naturalizadas” o que “me pasaron en el pasado y que no terminaba de entender”, que por su historia “sabía que la cuestión de género como que me interpelaba de manera diferente”

Porque, obviamente, yo iba con un montón de cosas naturalizadas, cosas que no entendía, que no terminaba de entender. O sea siempre tuve en claro que me gustaba y quería aprender sobre eso [refiere a la cuestión de género], pero capaz tenía una noción equivocada sobre cosas que me pasaban o cosas,

¹⁵² Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021.

¹⁵³ Idem.

¹⁵⁴ Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019

digamos, que me pasaron en el pasado y que no terminaba de entender, entonces eso fue lo principal el aprendizaje, digamos. Después también me di cuenta de que a mí la temática me gusta y milita principalmente como el hecho este de que para mí fue muy importante, que es acompañar a personas que están en la situación de violencia que yo por compañeras, por compartir, capaz de la misma carrera que vos decís, bueno tiene un leve acercamiento y te dicen no, yo con eso no quiero saber nada, porque no me gusta.¹⁵⁵

Aquí Julieta destaca una búsqueda personal que la acerca a “la cuestión de género”, que no la encontró en materias de la carrera especialmente sino a través de su participación en proyectos de vinculación territorial “Generando Igualdad” y con su militancia estudiantil

Pero no en la carrera, en ese momento, en el año 2016, 2017 no estaba. No se ahora, pero yo en ese momento la cuestión de género en la carrera no la encontré. Tuve una sola materia de género, pero que era como la historia del feminismo, casa de brujas, como más de esa cuestión, pero como más de lo real no encontré nada. Entonces como que yo, obviamente inconscientemente, lo iba buscando y lo encontré en bueno, en los proyectos de vinculación, ahí encontré, digamos, lo que yo buscaba como de aprender (...)

Pero siento que lo pude hacer por los años que estuve ahí con, bueno con personas que yo identifico como referentes [nombra docentes que participan en el PEG] que yo aprendí un montón y siempre que tengo oportunidad lo menciono, que bueno, se aprende un montón en esos espacios. Y como te digo cosas que yo no tenía en la carrera¹⁵⁶.

A partir de estos espacios transitados durante su carrera, y en particular por su militancia gremial estudiantil, Julieta va a formar parte del armado del Espacio Mónica Garnica Luján¹⁵⁷. En ese marco, va a hacer mención de su participación ad honorem en el contexto de un taller de prácticas para la carrera de Trabajo Social en ese espacio

Porque bueno, yo sentía como que yo trataba de demostrar mi experiencia de enseñar, pero también tener en cuenta que a mí todo me lo enseñaron como que, me sentía como retribuyendo en parte a todo lo que me enseñaron y transmitiéndoselo a otras personas y yo sabiendo por experiencia propia lo valioso que es¹⁵⁸

Asimismo, afirma su posición respecto de la importancia de que existan prácticas profesionales (en la carrera) en temáticas de género y violencias, pero que se necesita destinar presupuesto para eso “bueno che, esta buena esta temática como para que la retribuyas. Pero bueno, es otra discusión. Pero la experiencia fue re linda, a mí me re gusto.” Finalmente, vuelve a destacar la importancia de incluir esto en la currícula

tiene que estar presente la cuestión de género, que yo no lo vi en la carrera, en las diferentes carreras. Eso si está en CPU [Curso de Preparación Universitaria] me parece que está genial, porque realmente uno entra y transforma su vida y transforma su cabeza cuando entras a la Universidad. (...) considero que es re importante, que esté en la currícula y que vos lo tengas como estudiante presente. Capaz, aunque seas ingeniera, no importa¹⁵⁹

¹⁵⁵ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ Ver capítulo 2.

¹⁵⁸ Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación.

¹⁵⁹ Idem.

Por su parte, Verónica, estudiante avanzada de la carrera de Administración y madre de un niño de 5 años, dice que “muchas materias le abrieron los ojos”, haciendo referencia a la conceptualización sobre las tareas de cuidado y los roles de género. Como vimos anteriormente, en la entrevista con Verónica, sin estar enmarcada en la indagación específica respecto de las tareas de cuidados, este fue un tema muy presente en todo su relato. Sin utilizar ese concepto inicialmente, Verónica fue muy detallista en relatar todas las tareas que ella organiza en su casa, donde vive con sus padres, un hermano y su hijo pequeño. Ella misma introduce en su relato una diferencia respecto de su hermano, que al igual que ella, “tampoco trabaja” y que “solamente estudia”, justamente en la UNAJ. Sin embargo, Verónica destaca que su hermano no realiza ninguna de las tareas vinculadas al cuidado y limpieza del hogar de las que sí se ocupa ella. Reflexionando al respecto, dice

yo lo vi como que, no se, yo, comparándome con mi hermano, pienso que mi hermano tiene mucha más facilidad, más allá que, sacando a mi hijo ¿no? del medio de la ecuación, porque sí, mi hijo me lleva mucho tiempo y todo, pero siento que él tuvo más facilidad para transitar incluso para cambiar de carrera que la que tengo yo, por el hecho que él tiene mucho más tiempo y en la Universidad creo que eso se replica, por ahí con las mujeres que tienen hijos y tienen que ocuparse de las tareas del hogar y la diferencia con los hombres que por ahí no tienen esa carga. Yo creo, incluso, si trabajará seis horas u ocho horas, sería menos tiempo que el que uso para las tareas del hogar, te digo la verdad. Pienso que me sobraría más tiempo¹⁶⁰.

En aquella ocasión, le pregunté si hubo algo en particular que la hizo empezar a visibilizar esa diferencia, si se trata de algo que ella siempre cuestionó o si es que algo hizo que comenzara a hacerlo

Claro, yo antes lo naturalizaba, decía claro como yo tengo, era como el sentimiento de culpa o de echarme la culpa a mí misma, decir yo tengo un hijo, no estoy trabajando, entonces tengo que aportar en mi casa a través de la limpieza o cocinar ¿no? Y después, más adelante, me di cuenta que si a alguien le pagan por hacer todas las cosas que hago yo en mi casa, saldrían perdiendo, porque son muchas las cosas que hago. No es que son, hacer la cama y listo, no, son muchas. Y una cosa lleva a otra y bueno, por ahí parece una tarea sencilla y no está visibilizado eso porque cuando vos te ponés a hacer las cosas realmente ves todos líos que hacían.¹⁶¹

En su relato, Verónica recupera los contenidos de una materia, Prácticas Culturales (ya mencionada en otro caso anteriormente) y ahí si aparece el concepto de “tareas de cuidado”

Y después me di cuenta que son muchísimas las cosas y que mi hermano que, si bien no tiene un hijo, debería hacer las mismas cosas que hago yo. No por ser hombre, porque no trabaja, si trabajara entonces sería por ahí que lo entendería más, pero no trabaja. Entonces solo estudia y, incluso, va más atrasado que yo en la carrera, entonces como que digo bueno, acá como que tendríamos que equiparar las tareas. Porque los dos vivimos, los dos comemos, los dos todos, es igual para los dos. Entonces, en ese sentido. Muchas materias me abrieron los ojos, porque en algunas materias explicaron, lo de esto, que está invisibilizado las tareas de cuidado. En prácticas culturales, una materia que me re pego¹⁶².

¹⁶⁰Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

¹⁶¹ Idem.

¹⁶² Idem.

Asimismo, al conversar con Estefanía sobre la organización del tiempo en relación a asistir a clase en la Universidad, aspecto que ella refiere como algo que tuvo que “aprender”, va a trazar una diferencia respecto de sus compañeros varones, la cual vincula en relación a sus obligaciones por ser madre y trabajadora. Estefanía dice

yo veo que el hombre como que no tiene tanto problema, en sí, para venir. O sea, solo se tiene que acomodar a sus horarios laborales. Sin embargo, yo no, ponele, cuando hicimos un trabajo grupal, en otra materia y había uno o dos hombres en el grupo, y es como que ellos, *dale vamos a hacer el trabajo, yo no tengo drama, yo no tengo drama*. Y yo no le podía decir yo no tengo drama, porque yo tengo más obligaciones. O sea, yo trabajo, tengo dos hijos, una casa¹⁶³.

Para finalizar, quisiera traer a este apartado una conversación mantenida con una estudiante avanzada, a quien estoy acompañando como docente tutora de su tesina. Esta relación comenzó hacia 2022, pero es en 2024 que Camila, pidiendo una prórroga de por medio, retoma con más intensidad el trabajo de escritura. Nos encontrábamos conversando sobre cómo llega a su tema de interés para su tesina, el cual estábamos haciendo algunas reuniones tratando de acotar. A grandes rasgos, podría decir que ella quiere trabajar sobre el feminismo interseccional y la situación de las mujeres en América Latina a partir de la conquista y colonización de América Latina. Tratando de especificar ese tema y situarlo en el marco del Trabajo Social, ella va a decir que este interés es algo que “descubrió” durante la carrera. Camila es ingresante 2019, de alguna manera su afirmación me hacía pensar en Julieta y Azul, ya graduadas, quienes decían creer que la cuestión de género estaba más presente ahora que cuando ellas cursaron. Para Camila, la cursada de algunas materias en particular que abordaron temáticas de género, y también el vínculo con compañeras, participar de actividades y charlas, fue “un despertar feminista”, que le permitió “entender como funcionaba todo”.

De diversos modos, la trayectoria universitaria habilitó una nueva mirada, en perspectiva de género, sobre sus propios entornos y despertó incluso intereses de formación profesional y de investigación. Esto en ocasiones llega a través de contenido conceptual presentado en alguna materia, pero también, circula en “otros espacios”, a través de “redes” asociadas a la vida universitaria: compartir con compañeras, ir a una marcha, asistir a una charla, participar de un proyecto de vinculación.

A lo largo de este capítulo me propuse acercarme a las trayectorias estudiantiles de estudiantes mujeres en la UNAJ, en perspectiva etnográfica y de género. Mi experiencia

¹⁶³ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

previa en el campo, como trabajadora docente y Nodocente, me había permitido identificar aspectos que presuponía que de manera particular atravesaban las trayectorias universitarias y que estaban vinculados al género, en particular, las violencias por razones de género y el cuidado de hijos/as. En esta instancia, recuperando la perspectiva nativa de las estudiantes y graduadas entrevistadas, así como también algunas reflexiones situadas a partir de la observación participante en la UNAJ, organicé a través de los subtítulos del presente capítulo aquellas temáticas recurrentes a lo largo del trabajo de campo que, en mi mirada analítica, me propuse interpretar en clave de género y que ampliaron y complejizan el panorama.

En este recorrido, han cobrado notorio protagonismo las tareas de cuidado de las estudiantes mujeres en relación con su vida universitaria. Esto, junto con mi participación en el proyecto de investigación colectivo *“Políticas de cuidado y universidades postpandemia”*, colaboró en la problematización de los cuidados en la vida Universitaria de estas estudiantes y graduadas. Ese es el tema que profundizo en el último capítulo de esta tesis.

CAPÍTULO 4. Los cuidados en las trayectorias universitarias

A lo largo del trabajo de campo pude identificar diversos modos en los que los cuidados atraviesan, condicionan y se hacen presentes en las trayectorias universitarias de las estudiantes y graduadas con hijos/as. Si bien esto es algo que forma parte de mis conocimientos previos, tanto por mi pertenencia laboral en la UNAJ como también por la revisión de antecedentes situados en esta Universidad, durante mi investigación cobró un notorio protagonismo a diferencia de, por ejemplo, las violencias por motivos de género, las cuales yo situaba a la par entre mis inquietudes iniciales. En este sentido, la perspectiva etnográfica posibilitó la apertura necesaria para dejarme llevar por aquello que el campo ponía de relieve y dar lugar a esos aportes novedosos, los cuales finalmente dieron forma al presente capítulo. De alguna manera, ser madres y estudiantes configura una serie de particularidades en sus trayectorias universitarias, desde el inicio de la misma porque sus hijos “están más grandes”, porque quieren “dar el ejemplo” o “no postergarse más”, hasta la organización del tiempo entre la cursada, el estudio, las tareas del hogar y el cuidado de hijos/as. Esto sucede no solamente en las instancias de observación participante que se enmarcan en el proyecto colectivo de investigación, sino también en las entrevistas con estudiantes y graduadas en general en las que, de manera casi ineludible, quienes tienen hijos/as han hecho referencia a su rol como madres y a las tareas de cuidado al hablar sobre su vida universitaria.

Asimismo, otras dimensiones de contexto confluyeron durante el período de desarrollo de esta investigación y también hacen a la preponderancia de los cuidados en la vida universitaria. Por empezar, el inicio de esta investigación en un período que podemos considerar de post pandemia: para la UNAJ, el año 2022 fue de retorno a las clases presenciales, combinadas con una modalidad virtual y semipresencial o mixta que se mantiene hasta la actualidad. Sin intenciones de adentrarme en un análisis minucioso de las condiciones dadas a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia COVID-19, vale la pena destacar que este fenómeno puso de relieve la carga de tareas domésticas y de cuidados fundamentalmente sobre las mujeres (Batthyány 2021), dotando a este tema de un actualizado protagonismo. Esto tuvo su propio impacto en la UNAJ, y es el contexto de surgimiento del ya mencionado proyecto colectivo de investigación *Políticas de cuidado y el rol de las universidades postpandemia* desarrollado entre 2021 y 2023, en el marco del cual se organizan las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior en el mes de noviembre de 2022. Este proyecto se

propuso analizar las políticas de cuidados en las universidades nacionales en general y en la UNAJ en particular, siendo uno de sus objetivos el proponer una definición situada para la categoría de cuidados en la UNAJ. Por otro lado, en mayo de 2023 se realiza el ya mencionado acto de firma de convenio entre la Universidad y el en aquel entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para la construcción de un Espacio de Primera Infancia en la UNAJ. Este evento generó grandes expectativas en la comunidad universitaria, no solamente en la población estudiantil, ya que estaba previsto que tanto docentes como Nodocentes pudieran hacer uso del mismo.

A continuación, realizo una aproximación conceptual a las tareas de cuidado para poder adentrarme luego en los modos en que esto se hizo presente a lo largo del trabajo de campo.

4.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?

Como punto de partida, estoy considerando los cuidados como un problema social (Aguilar 2019), desde una perspectiva de género y un enfoque de derechos (Pautassi 2021). Así, en sintonía con los aportes de la economía feminista que han logrado visibilizarlos y problematizar la feminización de los mismos, se contempla a los cuidados como indispensables para el desarrollo de la vida, tanto individual como social. Estos incluyen un conjunto de actividades como limpiar, preparar comida, o estar al cuidado de otra persona; así como también preocupaciones y gestiones que la economía feminista enmarca en la denominada carga mental de los cuidados, como planificar las compras y organizar los tiempos, y que involucran la dimensión afectiva de las relaciones sociales. Así, siguiendo a Aguilar, podemos decir que

El cuidado moldea relaciones sociales y afectivas, comprende la dimensión de la intimidad personal y también involucra políticas públicas. Reflexionar críticamente acerca del cuidado supone interrogarnos acerca de lo que constituye una vida digna de ser vivida y discutir los modos en que las sociedades se organizan en torno a estas respuestas. En suma, la cuestión del cuidado condensa miradas interdisciplinarias sobre el lazo social. (Aguilar, 2019:20)

Si bien el cuidado es en una gran medida cumplido en los hogares, y dentro de ellos, por las mujeres, conceptualizarlo como problema social implica comprender la interrelación de las esferas públicas y privadas, y entonces visibilizar la mutua incumbencia de las familias/ unidades domésticas, el Estado y el Mercado. De la articulación de estas esferas resulta un determinado “esquema de organización social del cuidado” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012 en Aguilar 2019), que en el caso de Argentina recae preponderantemente sobre las familias. De este modo:

Discutir la organización social de los cuidados pone sobre la mesa la posibilidad misma de su desmercantilización –de satisfacer esta necesidad por vías no mercantiles–, establece una tensión analítica con la naturalizada responsabilidad familiar por estas tareas y requiere discutir la responsabilidad estatal. En este punto, la mirada feminista sobre las políticas sociales ha permitido revisar y complejizar las conceptualizaciones del régimen de bienestar, incorporando la organización social de los cuidados al esquema y destacando el rol de comunidades y familias en su provisión. (Aguilar 2019:23)

En este sentido, Pautassi (2021) pone de relieve la importancia de pensar el diseño de políticas públicas que, desde un enfoque de género y de derechos, aborden de manera integral el problema del cuidado en pos de disminuir las brechas de desigualdad. La relevancia de situar este problema en el ámbito universitario reside, en parte, en lo relativo a la producción de conocimiento en la materia, y en tal sentido, considerar el modo en que el tema se presenta ya sea a través de contenidos programáticos o bien en proyectos de investigación y de vinculación territorial. Al mismo tiempo, en ocasiones las universidades mismas diseñan políticas institucionales que pueden colaborar a la desprivatización y desfeminización de los cuidados. Pero fundamentalmente, y esto es algo que de manera especial se devela durante el trabajo de campo, la trayectoria universitaria de quienes tienen hijos se encuentra atravesada de múltiples maneras por los cuidados y el paso por la Universidad puede resultar, asimismo, transformador en tanto habilita, a través de “otros espacios”, el “compartir con otras compañeras” y las “redes de contención”, una mirada novedosa respecto de la distribución de tareas de cuidado que posibilita “desnaturalizarlos”.

4.2 Hablar de cuidados en la UNAJ: las nociones de estudiantes y graduadas

En el marco del proyecto colectivo de investigación, entre 2022 y 2023 se realizaron una serie de actividades con estudiantes de la UNAJ que tuvieron como objetivo realizar un primer acercamiento a las nociones nativas respecto de los cuidados, en general, y situados en la Universidad, en particular. Las mismas consistieron en:

- una actividad extra áulica en el marco de la conmemoración del 8 de marzo durante el Curso de Preparación Universitaria (CPU) en 2022
- 4 grupos focales convocados con el título “Hablemos de cuidados”, desarrollados entre septiembre de 2022 y mayo de 2023
- 3 entrevistas individuales con estudiantes de la UNAJ durante 2022 y 2023
- las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior, desarrolladas en la UNAJ en noviembre de 2023.

La actividad realizada durante el CPU permitió un primer acercamiento a la temática desde la perspectiva de estudiantes que permitió, luego, profundizar a través de los grupos focales y entrevistas individuales. Se trató de una intervención extra áulica en el hall de uno de los edificios de la Sede Central de la Universidad, en donde se confeccionaron una serie de preguntas en afiches pegados en la pared que, de manera anónima y voluntaria, los y las estudiantes podían responder y depositar en un sobre. El objetivo de la actividad era aproximarnos a las tareas de cuidados en la población estudiantil, a la vez que generar una intervención que permitiera visibilizar esta temática en el marco de otras actividades propuestas en relación al día internacional de la mujer trabajadora y el paro internacional de mujeres¹⁶⁴. En aquella ocasión, participaron 623 personas, respondiendo alguna o varias de las siguientes preguntas:

Mientras Cursas el CPU...

- 1 - ¿trabajás y estás a cargo de las tareas de tu hogar? ¿de qué forma?;
- 2 - ¿quién se encarga de la limpieza, compras y cocinar en tu hogar?;
- 3 - ¿hay alguien en tu casa que requiere cuidados (pueden ser hermanos más chicos, hijos/hijas, por ej.), quién cuida de ellos?;
- 4 - ¿cómo pensás que la Universidad puede acompañarte en relación a las tareas de cuidado?;
- 5 - ¿Tuviste que posponer tus estudios por cuestiones de cuidado? ¿y ahora es “tu momento”?

En el trabajo de Bagnato y Rispoli (2023) se sistematiza el análisis de las preguntas número 3 y 4, que más adelante fueron utilizadas para diseñar una guía semi estructurada para los grupos focales y entrevistas individuales. Del análisis desarrollado por las autoras, se desprende una noción de cuidados como algo que se necesita en un momento determinado de la vida o ante situaciones especiales, como son los casos de las infancias y las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, algunas respuestas indican que “ninguna persona en el hogar requiere de cuidados”. Por otro lado, en relación a cómo la Universidad puede acompañar en las tareas de cuidado, las respuestas de mayor frecuencia fueron negativas, lo cual Bagnato y Rispoli (2023) señalan en relación a una concepción privada de los cuidados. Es decir, primaria en esta primera aproximación a los cuidados en la población estudiantil una noción que podría considerarse restringida, en tanto refiere a momentos específicos de la vida o situaciones especiales, y privada, situando la temática en el ámbito del hogar. No obstante, otras de las respuestas obtenidas en relación al rol de la Universidad en este aspecto abrieron la posibilidad de profundizar luego en instancias de grupos focales y entrevistas estas percepciones. En ellas, se mencionan aspectos en los cuales la Universidad puede cumplir un

¹⁶⁴ En el marco del Taller de Vida Universitaria durante el CPU se suele abordar la conmemoración del 8M, además, mujeres y diversidades estudiantes, graduadas, docentes y Nodocentes agrupadas bajo la denominación “Feminismos UNAJ” organizan la movilización desde la Universidad hacia el punto de encuentro en Capital Federal. Es habitual que en el curso de esa semana se hagan asambleas y se pinten carteles alusivos a la convocatoria.

rol acompañando en las tareas de cuidado, por ejemplo: que existan espacios para el cuidado de niños/as, que haya mayor flexibilidad horaria en ofertas de materias y cupos de inscripción, que existan opciones de clases virtuales. Al mismo tiempo, también se mencionan como acciones de cuidado al boleto estudiantil, la ayuda económica y el comedor estudiantil.

Una segunda instancia desarrollada en el marco del proyecto de investigación fue la realización de grupos focales convocados con el título “Hablemos de cuidados”, así como las entrevistas individuales que se concretaron con aquellas personas que manifestaron interés de participar en la instancia grupal pero no pudieron asistir a la misma. Estas actividades se realizaron con el objetivo de profundizar los sentidos de la palabra cuidados entre estudiantes, ahondando algunos indicios obtenidos en la actividad del 8M antes analizada. A fines analíticos, en las siguientes páginas voy a hacer referencia tanto a participantes de grupos focales como a entrevistas individuales enmarcadas en esta convocatoria, organizando mi escritura a través de ejes temáticos por mí delineados que en ocasiones reúnen intervenciones de diversas personas y en diversos contextos.

Los grupos focales realizados fueron 4, dos de ellos en el mes de septiembre de 2022 y otros dos en mayo de 2023. En ese mes también realicé las entrevistas individuales con dos estudiantes que se habían anotado para participar en alguno de los grupos pero no asistieron a los mismos. Los grupos focales se realizaron en aulas de la sede central de la UNAJ, y en todos los casos fueron grupos pequeños de entre 2 y 8 personas. Por su parte, las dos entrevistas individuales se realizaron a través de la plataforma virtual Google Meet, en ambos casos por pedido de las estudiantes quienes expresaron “hacer malabares” con los horarios o bien “aprovechar mientras mis hijas están en la escuela”. En cuanto a las personas participantes de estas instancias grupales e individuales, fueron todas mujeres y en su mayoría con hijos/as, aunque ese no fue un criterio de selección de parte del equipo de investigación. Aquí tenemos, entonces, una primera pista para pensar en quiénes se sienten convocados/as en las actividades realizadas que llevan en su título la palabra “Cuidados”. De hecho, así lo explicaba Ruth al inicio de uno de los grupos focales

Desde el lugar de madre me sentí convocada, porque, por ejemplo, yo leí y dije; ¡Qué bueno! Porque es verdad que está esta problemática de que nosotras estamos estudiando, hablo en plural porque somos un montón de mamás [estudiando en la Universidad] ¿No? y que decís, ¿A dónde dejo al chico? ¿Cómo hago?¹⁶⁵

¹⁶⁵ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

En relación a la dinámica propuesta en los grupos focales tanto como en las entrevistas individuales, la misma consistió en indagar a través de preguntas semi estructuradas sobre los sentidos otorgados a los cuidados, en general, y en el ámbito universitario en particular. Para esto, se delinearon 4 ejes temáticos a abordar, a saber:

- 1) Asociaciones espontáneas sobre cuidados en general y sobre cuidados en la Universidad
- 2) Políticas de cuidados que conozcan de la universidad en general o de sus Institutos en particular
- 3) Recuperando lo recabado en la actividad de sensibilización del 8M 2022, ante la frase “En mi casa nadie necesita cuidados”, ¿Que opinan al respecto? ¿Están de acuerdo?
- 4) Dinámica con análisis de situación: se presenta un caso de un estudiante al que se denomina “P.” que asiste a clase con su bebé, el cual comienza a llorar durante la clase. En esta dinámica se solicitaba poner nombre al estudiante “P.” y se preguntaba si al leer el caso le asignaron un género. Finalmente, se pedían tres palabras o frases cortas para valorar la situación.

Si bien estos ejes resultaron orientadores para el desarrollo de los grupos focales, no se plantearon como momentos estructurados en cada encuentro sino más bien como estrategias de apertura temática para favorecer el intercambio entre las personas presentes. Así, en cada caso, los grupos focales fueron tomando fuerza a través de preguntas y repreguntas introducidas tanto por las integrantes del equipo de investigación como por las propias estudiantes. Si bien las entrevistas virtuales individuales contemplaron estos ejes temáticos, no se implementó el análisis de la situación hipotética planteada en el cuarto de ellos.

Una consideración inicial que vale la pena realizar es que la denominación del proyecto de investigación, que especifica el contexto “post-pandemia”, llevó a algunas asociaciones iniciales de la palabra cuidados con los efectos del COVID-19. Así, la apertura de uno de los grupos focales comenzaba con este tipo de intervenciones: “bueno, como se trata del proyecto postpandemia, entonces (...) lo veo del lado de puede ser por un cuidado de las secuelas que pudo haber dejado la pandemia¹⁶⁶”; “yo creo que se trataría de ese lado, después de la pandemia, hubo muchísimos casos de fobias y otros trastornos emocionales¹⁶⁷”; “Quizás crea concientización en cuanto al cuidado pos pandemia, dentro de la Universidad, me parece

¹⁶⁶ Grupo focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁶⁷ Grupo focal, participante 6. Mujer, 50 años, madre de tres hijos, estudiante de tercer año de Trabajo Social.

interesante que haya equipos que propongan actividades para mantenernos sanos y prevenir una situación grave a futuro”¹⁶⁸

No obstante, la circulación de la palabra y el intercambio entre las asistentes comienza a introducir otras nociones sobre los cuidados, no específicamente asociadas a la pandemia, y que nos acercan al tema de indagación: “Si, yo miro la palabra cuidado y enseguida lo relaciono con el hogar y los niños¹⁶⁹”; “Y, responsabilidad hacia otro, eso entiendo por cuidados. Responsabilidad hacia otro y hablo tanto de persona, el conjunto de la familia, ese es el cuidado¹⁷⁰”. Estas aproximaciones refieren al cuidado de otras personas, así como también lo sitúan en el ámbito privado del hogar. Aquí, en particular, se destaca como una tarea asignada a las mujeres y comienzan a aparecer referencias al “machismo”, al cuidado como “mandato”, algo que es “impuesto” en específico sobre las mujeres

está asociado con eso de que el hombre llega de trabajar y ya cumplió su jornada se sienta en el sillón y ya está, porque ya cumplió con su tarea. La mujer que viene de laburar afuera y la ropa y la comida y qué hacemos y sigue la jornada, no termina al momento que te vas a acostar, eh? Mi marido es súper machista también, no le doy bolilla y dice tiene que tragar el machismo y nuestra nena de 11 años le rompió la cabeza mal porque lo da vuelta¹⁷¹

Encima soy mamá soltera, el papá vive en otro lado y es como que tengo que estar todo el tiempo justificando para que lo miren. Por ejemplo, hoy para venir acá, yo no me lo quería perder, porque yo me comprometí a venir, entonces ayer le había tocado cuidar, y yo le digo; ¡Mira, yo mañana tengo que ir porque es obligatorio ir, así que me tenes que retirar del colegio al nene! (...) Es un mandato el cuidado (...) El cuidado es algo impuesto, porque nosotras venimos como, nos vienen desde años luz (...) Son impuestos, nosotras estamos para cuidar, por eso se nos hace muy difícil el soltar¹⁷²

Y mira, creo que es lo que se nos fue asignado por el hecho de simplemente ser mujer, de las tareas de cuidado, no solamente de lo que es un hogar sino con respecto a otro sujeto también. Es algo que se fue naturalizando y que cuesta, hoy en día, que se rompa eso digamos ¿no? (...) por ejemplo, el tema de la educación, el tema de yo querer estudiar, por ejemplo. Fue un hecho de, por ejemplo, rompí como muchas barreras en lo que es en mi familia, porque el mandato era no, la mujer era de la casa y del cuidado de sus hijos, te respalda el marido¹⁷³

La identificación del cuidado como mandato femenino también se hacía presente al referenciar los cuidados de otras personas adultas en la familia, en relación a la distribución de tareas entre varones y mujeres

¹⁶⁸ Grupo Focal, participante 2. Mujer, 47 años, madre de 3 hijos, estudiante de tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias.

¹⁶⁹ Grupo focal, participante 7. Mujer, 50 años, madre y abuela, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo.

¹⁷⁰ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁷¹ Grupo focal, participante 8. Mujer, 47 años, madre de cinco hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo.

¹⁷² Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁷³ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

los varones y las mujeres no tienen las mismas responsabilidades hacia los padres. El varón siempre tiene, yo hablo por experiencias mías, el varón siempre tiene como: *Uh, yo no puedo porque soy hombre, porque a mí me hace mal el olor a hospital, vayan ustedes que son mujeres, que la tienen más clara.*¹⁷⁴

Hasta aquí entonces, se sitúa al cuidado en el ámbito del hogar, principalmente relacionado al cuidado de niños/as pero también en relación a adultos/as mayores, y se lo caracteriza como “mandato” que es “impuesto” sobre las mujeres. Luego, al introducir el relato de lo sucedido en la actividad del 8M donde algunas respuestas indicaban que en sus hogares “nadie necesita cuidados”, la noción de cuidados se comienza a ampliar como “algo que necesitan todas las personas”

Bueno, yo para mí al cuidado lo inserto desde el día que llegamos al mundo. Yo creo que todos y todas necesitamos cuidados (...) desde que nacemos y hasta que morimos, y pasamos por distintas etapas de cuidados¹⁷⁵

Yo vivo con mi hija de 20 años, yo puedo decir tranquilamente nadie necesita cuidado, que es mentira, todos necesitamos cuidado. Yo necesito que ella me cuide y yo necesito y ella necesita que yo la cuide y en estos momentos de repente cuando viene ella a cursar ella dice mamá ya salí mamá estoy, qué sé yo, a cinco esquina listo. Voy a buscarte la parada porque cruzaste a las 10 de la noche, o sea que estamos en cuidado, eh?¹⁷⁶

Todos creen que no necesitan cuidado (...) Y nos cuidamos todo el tiempo, así estemos a la distancia nos estamos viendo el tiempo, así que sí coincido con lo que dice ella¹⁷⁷

No es una respuesta que te hubiera dado, eso seguro. Te hubiera dicho; *Sí, todos necesitamos cuidados* lo que pasa es que alguno, por ahí, es un cuidado más del rol de adulto hacia un chico, hasta las mascotas necesitan cuidados, yo no salgo de mi casa sin pensar qué hago con los perros, qué hago con los gatos¹⁷⁸

Pensar el cuidado como algo necesario para el desarrollo de la vida, no solo de las personas sino también, por ejemplo, de las mascotas, permite también situarse en primera persona como sujeto de cuidado. Así, Ruth reflexionaba sobre su propia historia de vida como “madre adolescente” y actual estudiante universitaria, destacando cómo en el desarrollo del grupo focal pudo identificar que en su propia trayectoria “todo fue desde el cuidado”. En su reflexión articula “la falta de cuidado”, haciendo alusión a su embarazo adolescente, el cuidado como algo que atraviesa toda su vida aunque en cuestiones “naturalizadas” y el “deseo”. Así, destaca que actualmente “sé lo que es el cuidado” y eso le posibilita “estar transitando algo que yo deseo”

¹⁷⁴ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁷⁵ Grupo focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁷⁶ Grupo focal, participante 8. Mujer, 47 años, madre de cinco hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo.

¹⁷⁷ Grupo focal, participante 7. Mujer, 50 años, madre y abuela, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo.

¹⁷⁸ Grupo Focal, participante 2. Mujer, 47 años, madre de 3 hijos, estudiante de tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias.

Por ahí tienen naturalizadas algunas acciones y no la identifican como cuidado (...) Pero por ahí, porque la vorágine del día, como que no te deja pensar que eso es cuidado, no sé. Yo hoy vine y hablé y me di cuenta en la charla que todo fue desde el cuidado, que fueron marcando mi camino y yo no sabía que todo eso, mi trayectoria desde los 16 que quedé [embarazada], fue cuidado. [Se emociona] Como que, desde el cuidado mío, es toda mi vida fue a través de la falta de cuidado, del no cuidarme. Hoy teniendo 38 años como que se lo que es el cuidado, por ahí el cuidado de uno y el cuidado del otro y puedo estar transitando algo que yo deseo. Porque yo digo que el estudiar es un deseo mío, entonces ese deseo, a través de un montón de cosas que yo fui aprendiendo de cuidados, llevó a que hoy esté en el camino de mi deseo, de ser una profesional¹⁷⁹

En este mismo sentido, mientras Tamara reflexiona sobre cómo el rol de cuidadora atraviesa toda su vida, también se sitúa en primera persona como sujeto de cuidados, subrayando aquello que deja de lado por estar a cargo de otras personas

Yo, desde que tengo noción, siempre me asignaron el rol de cuidadora, toda mi vida fue atravesada por ese rol, desde mis cuatro años, que tengo noción, más o menos de eso. No solamente con respecto a cuidar personas mayores en una situación de enfermedad o incluso con mi pareja, que fue ese año que yo tuve que dejar [de cursar], el hecho después de ser mamá también me volcó a tener que volver con ese rol y encasillarme ahí y no salir (...) Creo que en realidad yo también necesito cuidados. Porque, ¿Quién me cuida a mí de que yo cuide a los demás? O ¿Por qué no es algo parejo? También, siempre recae en una toda esa responsabilidad y para mí ese tiempo, ese espacio no lo tengo (...) Y vos fijate que no solamente, bueno, es digamos lo cotidiano en sí. Cosa que yo lo que relevo, por ejemplo, voy al médico para otro, pero no voy al médico para mí. O sea, eso también implica en mi psiquis, física y mental. Porque estoy digamos, como siempre, a predisposición de ese otro y no conmigo.¹⁸⁰

Asimismo, mientras hacía referencia al haber obtenido en la Universidad el boleto estudiantil y una beca de apuntes, hace referencia al cuidado como un trabajo

el hecho de que a mí una agrupación o la Universidad me haya acompañado con el boleto estudiantil y con la beca de apuntes, para mí fue muchísimo, por el hecho de que yo por ahora no estoy trabajando y que estoy y que estoy dedicada, digamos, a la crianza de mis hijas, casi. El hecho de decir, bueno, me veía como que no, no estoy trabajando. Bueno sí, estas trabajando porque las estás cuidando vos, la crianza se queda a cargo tuyo y esto que me aporta la Universidad para mí es muchísimo¹⁸¹

En este mismo sentido, en el capítulo anterior vimos cómo Verónica, al expresarse sobre la cantidad de tareas que realiza en el hogar, las equipara a un trabajo pago

yo antes lo naturalizaba, decía claro como yo tengo, era como el sentimiento de culpa o de echarme la culpa a mí misma, decir yo tengo un hijo, no estoy trabajando, entonces tengo que aportar en mi casa a través de la limpieza o cocinar ¿no? y después, más adelante, me di cuenta que si a alguien le pagan por hacer todas las cosas que hago yo en mi casa, saldrían perdiendo, porque son muchas las cosas que hago (...) por ahí parece una tarea sencilla y no está visibilizado eso¹⁸²

En un primer momento, entonces, hemos alcanzado una definición de cuidados que ha sido primordialmente ubicada en el ámbito del hogar e identificada como “mandato” femenino, algo que es “impuesto por el solo hecho de ser mujeres” y que consiguientemente “no es algo

¹⁷⁹ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁸⁰ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

¹⁸¹ Idem.

¹⁸² Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE.

parejo”. Inicialmente se lo ha situado en relación al “ser responsable por” o “estar a cargo de” otra persona, no obstante, esta noción se fue ampliando hasta alcanzar el cuidado propio, situándose en primera persona como sujeta de cuidados e incluyendo en este sentido la necesidad de “cuidar a quienes cuidan”. Asimismo, se subraya la responsabilidad, el tiempo y la cantidad de tareas que implica el cuidado, lo cual posibilita nombrarlas como un trabajo. En el siguiente apartado me detengo en estos aspectos y sitúo las nociones de cuidado en relación a las trayectorias universitarias, integrando a las instancias de observación participante en el contexto del proyecto colectivo de investigación las propias de mi investigación etnográfica.

4.3 Situar los cuidados en las trayectorias universitarias: “Mamá trabaja, mamá estudia, mamá milita: mamá está fuera de casa”

Al pasar a situar los cuidados en el contexto de las trayectorias universitarias, vale la pena volver a destacar algo que ya se ha desarrollado en el capítulo anterior: para las estudiantes y graduadas con hijos/as tanto el inicio como el desarrollo de la vida universitaria aparece íntimamente ligado a su rol como madres y el cuidado de hijos/as. Desde haberse “postergado muchos años” y poder estudiar “ahora que [mis hijos] están más grandes” hasta hacerlo para “dar el ejemplo” y sostener que “si no fuera por mis hijos no estaría estudiando”. En aquel capítulo también se ha presentado el modo en el que el contexto dado por el proyecto de investigación colectivo posibilita la emergencia de algunos sentidos en torno a cómo “la Universidad cuida a sus estudiantes”, recuperando aspectos vinculares con docentes y pares así como también el acceso a becas, tutorías, buffet y sala de estudios. En relación a esto, vuelvo a recuperar a continuación la exposición de Agustina y Miriam sobre el “Círculo tutorial” en el marco de las I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior.

En aquella ocasión, Agustina comienza contando cómo “el círculo abierto a la comunidad universitaria terminó siendo un círculo de mujeres”. Ese comentario generó sonrisas en la audiencia, de cierta complicidad sobreentendida, que Agustina acompañó con la expresión “Oh, casualidad!”. Efectivamente, nos encontrábamos en una jornada que versaba sobre las políticas de cuidados en Educación Superior, y el hecho que la audiencia sea totalmente femenina resultaba casi redundante, haciendo alusión implícita a la reconocida feminización de las tareas de cuidado. Entre los temas que se abordaban en aquel “círculo tutorial” Agustina menciona “la organización del tiempo”, y al respecto, destaca de su propia

experiencia como estudiante el sentirse “sobrepasada”, siendo ella “jefa de hogar y primera generación [universitaria]”. Hace referencia a la tutoría como “espacio de cuidado” y la importancia de las redes en pandemia, momento en el que transcurrió una parte del “círculo tutorial”. Por su parte, al momento de relatar su experiencia, Miriam vuelve a destacar cómo se terminó conformando “un círculo de mujeres¹⁸³” que posibilitó trabajar, en el marco de un acompañamiento tutorial, respecto de cómo “delegar tareas y deconstruir el rol de mujeres cuidadoras”.

En esta oportunidad me interesa recuperar cómo en un espacio grupal de tutorías, destinado a acompañar las trayectorias universitarias de estudiantes, cobran protagonismo aspectos que hacen a las particularidades del ser estudiante, madre y “cuidadora”. De alguna manera, organizar la vida universitaria implicaba, para las estudiantes mujeres que participaban de ese espacio, poder conversar sobre cómo “delegar tareas del hogar y deconstruir el rol de mujeres cuidadoras”. En sintonía con lo que se viene destacando anteriormente, “roles de género” y “mandatos” que, al convertirse en estudiantes universitarias, deben sortear. Acompañando la exposición de Agustina y Miriam, al momento de dar lugar a comentarios de las personas presentes en la mesa de trabajo, Natalia, una estudiante avanzada del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, quien además tiene participación estudiantil militante, aporta su propia experiencia refiriendo sentirse reflejada con lo expuesto. Así, remite a las particularidades de ser estudiante universitaria y madre haciendo alusión a la distribución de tiempo entre la Universidad y el hogar: “mi casa no es la que tenía hace 10 años, ya no está tan limpia ni tan ordenada, y es algo que hablo con mis hijos, esto, que mamá trabaja, mamá milita, mamá estudia, mamá está afuera de casa”.

A continuación, veremos cómo la vida universitaria está atravesada por tareas de cuidado en situaciones tan explícitas como asistir a clase con hijos/as, pero también, en una articulación entre el hogar y la Universidad que implica, no sin tensiones, hacer “malabares” que incluyen “pedir ayuda” y estar “saturada”. Pero al mismo tiempo, esa trayectoria universitaria hace posible una mirada distinta sobre las tareas de cuidados, que posibilita “desnaturalizarlos”.

4.3.a Cuidar y cursar

¹⁸³ Si bien en este caso se trata de una categoría nativa, vale la pena mencionar que los círculos de mujeres son abordados por algunos estudios enmarcados en el feminismo esencialista que enfatiza la conexión con la espiritualidad y la naturaleza. Así, Felitti (2017) destaca cómo los círculos de mujeres pueden ser un espacio para la sanación y transformación personal. Por su parte, otros abordajes, como los de Starhawk (1987) y Christ (1997) analizan los círculos de mujeres como espacios de construcción de conciencia feminista y de solidaridad, fortaleciendo la autonomía y la acción colectiva de las mujeres.

Habiendo iniciado con las asociaciones espontáneas en torno a la palabra “cuidados”, un segundo momento en los grupos focales consistió en situar los cuidados en el ámbito de la Universidad, preguntando cómo consideran que se hace presente, si es que lo hace, la cuestión de los cuidados en la Universidad. Las primeras respuestas en este sentido hacían referencia a sus propias experiencias, o la de otras compañeras, que alguna vez asistieron a clase con sus hijos/as, o bien, lo que implica dejarlos/as al cuidado de otra persona para ir a cursar. Como vimos en el capítulo anterior, Juana explicaba que comenzó a llevar a sus hijas a la Universidad porque “hubo un tiempo que me paso eso, que no tenía con quien dejarlas, no se querían quedar con mi mamá” pero que luego esto se convirtió en un modo de “dar el ejemplo”

yo como veo que no son tan inquietas así que se yo, las traía, pero después ellas empezaron a decirme que querían venir (...) ya están acostumbradas las nenas, inclusive varias veces las traje, para que ellas se sienten y vean que yo vengo a estudiar, que ellas también van a venir a estudiar acá¹⁸⁴

Asimismo, Estefanía cuenta que vive en una casa arriba de la de sus suegros, y que cuando ellos no están tiene que asistir a clase con su hija menor. También en ocasiones en que se realizan actividades fuera del aula, que suelen implicar días y horarios distintos de los de la cursada, se ha referenciado la participación en las mismas con hijos/as. Así, Estefanía cuenta que “Cuando tuve la salida de campo, hice la primera salida, agarré mi nena, dos colectivos y nos fuimos las dos juntas”. También Yanel, en el grupo focal, relata

A mí me pasó, este fin de semana. Fue la salida al Museo y llevé a mi nene (...) se me recontra complicó, pero fui igual. Fui un poquito más tarde, hice el recorrido, estuve viendo lo que la profesora había solicitado, las consignas, que se yo, para después hacer el trabajo.¹⁸⁵

Además de estos reiterados ejemplos que fueron surgiendo en grupos focales y entrevistas, hubo una situación en especial durante mi trabajo de campo que me movilizó en relación a los sentidos del asistir a clase con hijos/as. Se trata de la defensa de la tesina de Marcela, para la licenciatura de Trabajo Social, ya referenciada en el capítulo anterior, que abordaba la implementación de la ESI en una escuela en la que ella se desempeña como integrante del Equipo de Orientación Escolar. Una vez terminada la exposición de Marcela, se abrió el espacio a comentarios de los/as allí presentes, entre quienes se encontraban compañeras de cursada y familiares. Las compañeras que toman la palabra hacen alusión al tema de la tesina y también dicen unas palabras sobre Marcela como persona y como estudiante, expresando lo importante que es para ellas ver a una compañera en ese lugar, “para pensar que nosotras

¹⁸⁴ Grupo Focal, participante 3. Mujer, 33 años, madre de 4 hijos/as, estudiante de segundo año de Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos

¹⁸⁵ Grupo Focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería

también podemos llegar”. A su vez, subrayan el esfuerzo de Marcela durante la cursada y la definen como “luchadora”. Esto es algo que se reitera en varios comentarios, en los que se hizo presente el hecho de “ser madre sola”, y tanto familiares como compañeras vinculan el “ser luchadora” con el hecho de hacerse cargo sola de su hijo, irse de la casa materna, cursar una carrera, salir a trabajar. A su vez, destacan cómo el tema de su tesina se vincula con su propia historia, refiriéndose a lo movilizante que resulta la ESI para Marcela, y la recuerdan asistiendo a clase con su bebé. Una de sus compañeras hablaba justamente con un bebé en brazos, y le dice “ahora entiendo lo difícil que es” mientras menciona las veces en que Marcela iba a cursar con su hijo pequeño. En estos comentarios, se articulaba el cursar y a la vez materner como expresiones del “luchar”.

Como si se tratase de un punto cúlmine que ilustra la trayectoria universitaria de esa Marcela “luchadora” y “madre sola”, la tesista expuso su trabajo con su hijo sentado al lado de ella, un niño de unos 6 años aproximadamente. A pesar de manifestar estar nerviosa, Marcela fue muy clara en su exposición, en la cual se desarrolló con soltura. Mientras tanto, sentado al lado de ella, su hijo usaba un celular en el que parecía estar jugando. Cuando una de sus directoras le estaba haciendo comentarios de devolución, Marcela la miraba y escuchaba atentamente, y sin ni siquiera girar la cabeza (la directora se encontraba a su derecha, y su hijo sentado a su izquierda), extiende una de sus manos para bajar el volumen del celular que su hijo usaba, sin interrumpir los comentarios de su directora. Ese gesto me pareció tan ilustrativo, no solamente del hecho de ser madre y ser universitaria, sino de la literalidad de ir a cursar con ellos/as, llegado al punto de defender la tesina y cuidar, en simultáneo. Marcela podía escuchar atentamente devoluciones y comentarios sobre su trabajo, sortear los nervios que explicita sentir al inicio de su exposición, registrar el ruido del celular y bajar el volumen, como un gesto incorporado a la situación: no parecía una irrupción, sino que se integraba en un mismo movimiento al desarrollo del evento.

En aquella ocasión, identifiqué algo problemático pero a la vez reivindicativo. Como docente, y en particular como jurada de esa tesina en aquella ocasión, puedo considerar que lo más apropiado para una estudiante es poder presenciar una clase, rendir un examen, o defender una tesina sin cuidar en simultáneo. Pero también, las aulas habitadas por niños/as que son llevados por sus madres nos dicen algo sobre las trayectorias de estas estudiantes y sus modos de habitar la Universidad. Esa gran mesa circular que unía a la tesista, directoras, juradas, familiares y compañeras, y que coloca en la cabecera junto a la tesista a su hijo pequeño, ponía de relieve la cotidianeidad de esa trayectoria universitaria habitada por el cuidado.

No obstante, puedo destacar que mientras durante el trabajo de campo fueron reiterados este tipo de ejemplos, también surgieron algunas expresiones que marcan una situación desigual para las estudiantes madres respecto de otros estudiantes, específicamente varones y sin hijos. En este mismo sentido, Ruth decía

Eso sucede siempre en todas las materias. Esas conversaciones y siempre somos las mujeres las que estamos en problemas, aprietos, no quiero ser sexista, ni que siempre somos las víctimas, que se yo, pero siempre nos dificultamos más, es como que cuando estamos en grupo de varones, *No, si, yo puedo* las que tenemos que acomodar siempre todo, somos nosotras¹⁸⁶

Del mismo, cuando Estefanía relata que asistió a la “salida de campo” con su hija, como algo posible sin grandes dificultades, termina reflexionando “Pero si fuese más chiquita y yo tendría que ir a otro lugar más lejos, eso también pienso, ¿Qué hubiera pasado? ¿no? es como que te hace reflexionar sobre un montón de cosas¹⁸⁷”. A su vez, cuando Yanel relata que asiste al museo con su hijo remarca que “igual lo hice, pero me pasó exactamente eso, mis compañeros, claro, los que no tienen nenes, o los varones de mi grupo, todos fueron y yo fui más tarde¹⁸⁸”. Me interesa destacar este tipo de reflexiones ya que nos permiten visibilizar, aún cuando pareciera expresarse con cierta naturalidad la asistencia a clase u otras actividades académicas con hijos/as, las tensiones y desigualdades que se manifiestan respecto de quienes no tienen hijos. Esto, como veremos a continuación, no solo se expresa cuando tienen que asistir a clase con sus hijos/as, sino también, cuando estos quedan al cuidado de otras personas o en la escuela. De este modo, cursar y cuidar es algo que se hace presente aún cuando no llevan a sus hijos/as a la Universidad.

4.3.b “Yo le dejo todo preparado”: el cuidado feminizado y la carga mental

Tal como lo ha develado el trabajo de campo, la organización del tiempo en relación a las tareas de cuidado constituye un aspecto particular de las trayectorias de estudiantes mujeres con hijos/as en la UNAJ. Así, cuando Estefanía dice que llegó a la Universidad “sin saber nada” hace especial referencia a la organización del tiempo: “no sabía que tenía que ingresar a la facultad y acomodarme a horarios, a materias, un montón de cosas”. Ese acomodar “un montón de cosas” incluye de manera especial el cuidado de sus hijos/as, sobre lo que destaca

Pero no es como yo te digo, no es *voy lo hago y listo* [se refiere a asistir a clase]. Son un montón de cosas que tengo que organizar, o sea UN MONTÓN [enfatisa con el tono de voz]. Lo mismo que, qué sé yo, los médicos pediatras. Mis hijos, yo soy una madre muy hinchada, ya no deberían ir al pediatra,

¹⁸⁶ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁸⁷ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería.

¹⁸⁸ Grupo Focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería.

pero yo dos o tres veces al año los llevo igual al pediatra. Por ejemplo, ahora, tengo la suerte que hoy, mi marido está de franco y está con mis hijos, pero a la vez también era como una, un conflicto, porque yo digo, los otros días que yo vengo a cursar mi marido está trabajando y los dejo solos¹⁸⁹.

Mientras menciona como una cuestión de “suerte” que su marido esté al cuidado de sus hijos en el día en que realizamos la entrevista y detalla que en otras ocasiones los deja solos, también dice tener “suerte” porque su hija no es tan chiquita (entonces puede llevarla con ella), o porque su madre “la banca” con los horarios laborales, o por tener a sus suegros que viven en la casa de abajo

Quando tuve la salida de campo, hice la primera salida, agarré mi nena, dos colectivos y nos fuimos las dos juntas. Pero si fuese mas chiquita y yo tendría que ir a otro lugar más lejos, eso también pienso, ¿Qué hubiera pasado? ¿no? es como que te hace reflexionar sobre un montón de cosas porque yo a veces digo, si yo no tuviera la suerte ¿no? de que, tengo a mi mamá, que mi mama me banca [refiere a los horarios laborales en un negocio familiar] o mis suegros que viven abajo (...)

Y lo mismo que ahora con mis hijos también, lamentablemente los tengo que dejar solos, les mando mensajes [mientras curso]. Yo vivo arriba de la casa de mis suegros, cuando ellos no están, la tengo que traer a mi nena [a la Universidad]. Y la escuela me queda acá cerca entonces yo salgo de acá y la llevo, a la tarde, pero ¿qué pasa? tiene contra turno y ella entra [a las] doce y veinte, y yo de las cursadas salgo a las doce. Y no me da [el tiempo] para ir hasta mi casa, darle de comer, vestirla, todo y traerla a la escuela¹⁹⁰.

Además de la referencia a sus suegros, Estefanía también alude la ayuda de una amiga que le permite actualmente compatibilizar sus horarios de cursada en la Universidad con los horarios escolares de su hija menor

Y por ejemplo ahora este cuatrimestre arregle con una amiga, que el nene de ella es compañero de mi nena, y ella me la pasa a buscar y me la trae a la escuela y yo la veo cuando salgo de acá [la Universidad] en la puerta. Pero, si no hubiese tenido a mi amiga, en realidad empecé a cursar por ella, porque ella me dijo *bueno, quédate tranquila que yo me ocupo, los días que vos tengas que ir.* (...) Igual mi nena es muy independiente, por suerte, yo le dejo todo preparado, ella ya sabe. Pero si fuese otra nena que no fuese así, no estaría cursando. Por los horarios más que nada¹⁹¹.

Así, en el relato de Estefanía hay un conjunto de cuestiones que colaboran a su organización para asistir a la Universidad, que ella menciona reiteradamente como “por suerte” pero que implican la existencia de redes, familiares y de amistades, que hacen posible su cursada universitaria. Asimismo, podemos considerar que esa expresión que parece dotar de un sentido azaroso a los sucesos que relata, implica una cantidad de arreglos y gestiones en los que ella debe destinar tiempo para articular su vida universitaria con el cuidado de sus hijos. Entonces, son tanto las redes como también decisiones y gestiones que ella articula para poder cursar, desde el día de franco de su marido o el hecho que su hija “no es tan chiquita” y puede ir con ella a una salida de campo, o bien que su mamá la “banca” con los horarios

¹⁸⁹ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería

¹⁹⁰ Idem

¹⁹¹ Idem

laborales y su amiga que “me la pasa a buscar y me la trae a la escuela” así como también que su hija menor “es muy independiente”.

Sobre esto último, el hecho de que una amiga le lleva a su hija a la escuela, no obstante, Estefanía dice que “yo le dejo todo preparado”. Esta expresión permite visibilizar aquello que hay por detrás del cuidado aún cuando este queda a cargo de otras personas, y que se puede enmarcar en lo que la economía feminista denomina como carga mental del cuidado: esto es, planificar, gestionar y hacer, reconociendo el tiempo y dedicación que esto insume. En el contexto específico de la cursada universitaria, la carga mental relativa al cuidado se expresa en los diversos modos en los que, aún cuando no tienen que asistir a clase con sus hijos/as y estos/as quedan al cuidado de otra persona o bien en la escuela, se hace referencia a una preocupación que queda latente “mi mente está en mi casa, pero yo estoy en la clase” o bien un trabajo previo de “dejar todo preparado”. De este modo, Estefanía dice estar “saturada” y cuenta cómo mientras está cursando “estoy alerta por mis hijos”

yo le digo a la profesora, discúlpeme yo voy a tener todo el tiempo el celular en la mano, chusmeando el celular le digo porque tengo a mis hijos y no me quedo tranquila. Es como que estoy pendiente, como me pasó en una clase que yo siempre pongo el celular en silencio y me estaban llamando que había llamado la ambulancia mi nene en la escuela. Y es como que después de ese día estoy, o estoy alerta por mis hijos y estoy en la clase. Es por eso que también, yo a la vez digo, estoy saturada en el sentido que, o estoy en mi casa, o sea mi mente está en mi casa, pero yo estoy en la clase¹⁹².

En este mismo sentido, Ruth introduce una distinción entre el cuidado de su hijo y el hecho de que alguien “me lo mire”, explayándose respecto de cómo articula el cuidado de su hijo para asistir a la Universidad. Así, dice inicialmente “A mí me cuesta venir y una de las dificultades que tengo es esa, es tener el nene chico y [tener] quién me lo mire”. Pero esa expresión se reitera a lo largo de su relato, incluso cuando Juana, otra de las asistentes al grupo focal, estaba contando que en más de una ocasión asiste a clase con alguna de sus hijas y que eso le permite “dar el ejemplo”, Ruth le pregunta “¿Pero eso porque no tenés quien te la mire?”. Al preguntarle entonces a Ruth por qué utilizaba la expresión “que alguien me lo mire” en algunas ocasiones y en otras (cuando se refiere a ella misma) habla del “cuidado de mi hijo”, ella explica

Porque el que me lo mire, me lo va a mirar un ratito nada más, no se va a preocupar si tiene que hacer la tarea, si tiene que comer, porque por ahí yo dejo todo preparadito para que el que me lo mire, tenga todo ya los cuidados como todo organizado. Yo dejo todo armadito, para que me lo miren, no es mucho compromiso el que tiene que hacer. Si, tiene que ser, o sea, no vas a dejar que se te muera mi hijo,

¹⁹² Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería

ponele, que se lastime, o sea, míralo, tene cuidado con ciertas cosas, pero después lo otro ya está. Ya tenes la comida hecha para que coma, ¿Se entiende a lo que voy?¹⁹³

Este modo de diferenciar al cuidado del “mirar” está incluyendo un conjunto de actividades previas, relativas al cuidado, de las cuales se encarga Ruth para poder dejar con otra persona a su hijo mientras asiste a la Universidad. A su vez, esto hace visible la carga mental constante que hace que mientras ella está cursando (o incluso mientras se desarrolla el grupo focal) su atención esté repartida, explicando que “yo no estoy 100% en la Universidad”, y remarca, en relación al modo de conceptualizar el cuidado, el hecho de “estar todo el tiempo pendiente de aquel que depende de vos”

Es verdad eso, porque vos te vas, yo lo dejo al cuidado de alguien, pero yo no estoy el 90, 100% ponele acá, en la Universidad, cuando yo estoy hablando con ustedes, estoy pensando que a las 5.15 tiene que ir el padre a sacarlo, porque si no me van a llamar por teléfono, entonces ese es el cuidado, estar todo el tiempo pendiente de aquel que depende de vos, porque mi nene depende de mí en muchas cosas¹⁹⁴.

Desde la organización que implica el dejar “todo armadito” y la atención constante del estar “todo el tiempo pendiente”, quien cuida es ella, mientras que otra persona “se lo mira”. Estas referencias vuelven a situar el cuidado como algo que recae principalmente sobre ellas como madres, mientras que las tareas de cuidado que realizan otras personas son ponderadas de distinta manera (“me lo miran”); o bien, implican de parte de ellas tener que hacer más cosas previamente (“dejar todo armadito”). En este sentido, Verónica también recordaba del inicio de su cursada en UNAJ, cuando su hijo era un bebé y quedaba al cuidado de sus padres, estas tareas previas a irse a cursar

Yo lo que sí me acuerdo que se me hacía muy complicado era tener que preparar la comida y dejar la casa ordenada para que ellos solo se enfocaran en mí nene. Porque en ese momento era mí nene, encima que me extrañaba mucho, que quería la teti o lo que fuera. Y entonces por ahí se ponía molesto, fastidioso y bueno, yo para que no tuvieran más carga de cuidar al nene, les dejaba preparado toda la casa, ya lavaba todo temprano y preparaba la comida¹⁹⁵

Asimismo, empezar una carrera universitaria implica “pedir ayuda” para que alguien pueda “dar una mano” en relación al cuidado de hijos/as. En este sentido, Tamara sitúa como una de las dificultades que debió afrontar en su trayectoria universitaria justamente el haber tenido que “delegar” responsabilidades de cuidado que recaen sobre ella solamente, en especial, tener que “pedir ayuda”

¹⁹³ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

¹⁹⁴ Idem.

¹⁹⁵ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

Creo que lo principal fue también tener que pedir, digamos, ayuda o delegar esas responsabilidades que yo tenía solamente para con mis hijas. Por ejemplo, decirle a un familiar, a un pariente, lo que sea, si también me podían dar una mano para cuidar a mis hijas los días que yo necesitara estudiar¹⁹⁶.

Al igual que Estefanía, que dice estar “saturada”, o Agustina que al exponer la experiencia del “Círculo tutorial” subraya el estar “sobrepasada”, Tamara también refiere cómo, a pesar de tener hijas “grandes”, las responsabilidades relativas al cuidado “están a cargo mío” y eso “pesa bastante”

Tengo dos hijas. Son grandes, pero eso no deja de ser que las responsabilidades estén a cargo mío. Más allá de que tengo mi familia, mi marido y todo, sigo encargándome de la atención médica, de la escuela, de su enfermedad, o sea no, no le da, digamos, responsabilidad al padre, que se supone que tiene que ser algo compartido, una corresponsabilidad para los dos. Sigue recayendo en mí, entonces es como que me pesa bastante

(...)

Cuando yo decido estudiar fue donde moví, digamos, fueron muchas cosas porque implicaba, *bueno ahora Tamara tiene que buscar con quien se va a quedar los hijos*. No, bueno, acá somos muchas mujeres y nos podemos dar una mano. Entonces era explicarles y que entiendan de que, si hoy era por mí, mañana también podía ser por ellas. De que no tenemos que estar entre cuatro paredes y estar abocadas solamente a lo que son las tareas del hogar¹⁹⁷.

Tamara dice que por ser mujeres no deben estar abocadas a las tareas del hogar, no obstante, remite también a las mujeres de la familia para organizar el cuidado de sus hijos “acá somos muchas mujeres y nos podemos dar una mano”. Entonces, mientras el movimiento provocado por la decisión de comenzar una carrera universitaria hace que deban “delegar” y “pedir ayuda”, aún cuando esta recae en ocasiones sobre otras mujeres de la familia, también se van generando preguntas respecto del “rol como cuidadoras”, la distribución de tareas al interior del hogar que “no es algo parejo” y el “mandato” feminizado del cuidado. Mientras tanto, en la vida cotidiana, articular la Universidad con las tareas de cuidado se significa como un “hacer malabares”, como vemos a continuación.

4.3.c “Hacer malabares”: entre la Universidad y el hogar

Como venimos viendo, para las estudiantes y graduadas con hijos/as disponer de tiempo fue mencionado como una dificultad afrontada en su trayectoria universitaria, haciendo referencia concretamente a las tareas de cuidado. Así, Tamara relata que un año tuvo que dejar de cursar porque su mamá requería de cuidados por motivos de salud, lo cual, junto con el cuidado de sus propias hijas, implicaba una sobrecarga “mi mamá tuvo un ACV, entonces

¹⁹⁶ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

¹⁹⁷ Idem.

eran las condiciones de que yo tenía que cuidarlas a ellas [sus hijas], a mi vieja, cuando podía tratar de hacer malabares con la cursada”.

Ese “hacer malabares con la cursada” me remitió a la entrevista con Verónica, en la cual la organización de tareas domésticas y la poca disponibilidad de tiempo fue un tema central, siendo esto último mencionado por ella como lo más difícil en relación a su trayectoria universitaria. Para cursar en la UNAJ Verónica acomoda los horarios de acuerdo con la escolaridad de su hijo y la disponibilidad de sus padres, quienes también lo cuidan. Dado que el padre de su hijo trabaja con horarios rotativos, ella solo ocasionalmente dispone de tiempo en la semana para estudiar, sobre lo cual destaca, no obstante, que “a veces no me queda mucho tiempo en la semana, porque también sigo ocupándome de las tareas del hogar” y que es entonces el fin de semana cuando se dedica a estudiar “domingo entero es para mí, entonces yo puedo organizarme para estudiar todo lo de la semana, domingo o sábado a la tarde”. Al momento de explayarse sobre cómo organiza su tiempo para cursar y estudiar, Verónica relata

Digamos que yo soy la que se ocupa de casi todas las cosas del hogar. (...) Igual ahora hicieron grandes compras de CARREFOUR, entonces no tengo que salir a comprar tanto, pero sí a la mañana es levantarme, bueno primero darle el desayuno al nene, después limpiar, que se yo, hacer las camas, barrer, pasar el trapo, lavar la ropa, sacar la ropa colgada, preparar la comida para los perros, yo día de por medio les preparo arroz con menudos. Son dos perros, ah también tengo un gatito, y bueno es re mañoso. Darle de comer al gato, bueno si, parece que no, pero una cosa lleva a hacer otra. Que, por ejemplo, pasar a limpiar el piso, sacar la bolsa de la basura y así, todo ese cocinar. Generalmente los días que yo curso trato de hacer, por ejemplo, tartas de verduras y jamón y queso que queda fijo, ya sé que ese día la hago, entonces el día anterior preparo el relleno, todo eso y ya lo dejo preparado. Y al día siguiente se hornea, queda ya preparado, listo, al horno y listo. Y lo mismo con la comida de los perros, porque si vos tardas mucho en hacerle, si le hago muy tarde después está muy caliente la comida para que la coman, entonces desde tempranito que le quede listo todo, y así ¿viste?¹⁹⁸

Por su parte, Estefanía también habla sobre la organización del tiempo entre la cursada, el trabajo y las tareas del hogar. Ella vive con su marido y sus dos hijos, y como vimos anteriormente, al igual que su marido, ella trabaja fuera de la casa, en un negocio familiar. Sobre las tareas del hogar, dice

lo hago yo, bueno, ahora mi nene tiene trece y es como que yo le digo esas cosas, no porque seas varón no tenes que lavar los platos, no porque seas varón no tenes que armar tu cama y estamos como, bueno, implementando eso. Si bien los dos ayudan, mi nena más chiquita también, vos la mandas a lavar los platos y no tiene problema a ella le encanta, lo hace¹⁹⁹

¹⁹⁸ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

¹⁹⁹ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería

En relación al estudio, dice que “voy haciendo lo que puedo entre baches”, aprovechando tanto el viaje en colectivo como la noche, cuando todos duermen

Bueno, durante la mañana tengo el día de cursadas, ahora vengo tres veces por semana nomas. Así que me levanto y ya me organizo primero la casa, ya dejo todo lo que tengo que hacer en la casa, después ya me ocupo de los chicos, porque después tengo que retirar a mi nena [de la escuela]. Ya después hasta las ocho, nueve de la noche ya me quedo en el negocio. Y después, el estudio vendría a ser, es a la noche. Porque encima tengo que llegar a las ocho, nueve y cocinar y es como que una vez que todos se acuestan, como que recién ahí me pongo y hay veces que no puedo, y hay veces que tengo ganas de llegar y dormir. Encima tengo que bañar a la nena más chiquita y es como que si no voy haciendo lo que puedo en los baches, de momentos que me quedan, o sea como pueda. Que se yo, acá en el transcurso del colectivo yo ya me leo lo que tengo que leer para mañana, ya me leo aunque sea un pedacito desde el celu y después si encuentro alguna ocasión termino de leer, voy agarrando los momentos, porque en el negocio también es imposible, es como que también no te concentras, después tengo que volver a releer de nuevo porque como estoy yendo y viniendo, es como que no me quedó nada de lo que leí. Así que también así²⁰⁰.

Esa dificultad de concentrarse para leer en el negocio o el “ir agarrando momentos” entre el colectivo y el momento en que todos duermen en su casa, también se relaciona con lo que le pasa mientras cursa y está “alerta por sus hijos”, lo cual le dificulta luego el momento de estudiar en su casa

¿Y después qué pasa? Yo siento que al no conectarme en el momento en la clase yo después vuelvo a mi casa y me tengo que sentar a hacer o leer las guías que me mandan y es como que me encuentro en la nada. Porque yo después me siento a leer y no entiendo el texto, me pasó en la clase anterior que estaba como, no se donde estaba. Y le decía a mi compañera, es la primera vez que me pasa que leo un texto, tres veces y no lo entiendo, y tenía que entregar la guía de preguntas al otro día²⁰¹

De este modo, aún cuando no asisten a la Universidad con sus hijos/as, las múltiples tareas de cuidados y su carga mental atraviesan sus trayectorias universitarias, destacando que “no estoy 100% en la Universidad”, que continúan “alerta por mis hijos” y van “haciendo lo que puedo entre baches”. Así, el tiempo de estudio y la cursada se articula, no sin conflictos, en una semana donde cocinar, limpiar, lavar y cuidar deja “poco tiempo para mi”. No obstante, las entrevistas permiten identificar diversos modos en los cuales es justamente la trayectoria universitaria la que posibilita “desnaturalizar” y problematizar el “rol como cuidadoras”. Al mismo tiempo, en los grupos focales se ha indagado específicamente respecto de las políticas de cuidados en la Universidad, permitiendo recuperar cómo consideran que la Universidad “acompaña” al respecto. Dedico el último apartado a presentar estos aspectos.

4.4 “Desnaturalizar” los cuidados: aportes de la trayectoria universitaria

El capítulo anterior ha presentado el modo en que algunas estudiantes refieren a la perspectiva de género en la Universidad a través de expresiones que dan cuenta de cómo su

²⁰⁰ Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería

²⁰¹ Idem

trayectoria universitaria les permitió “abrir los ojos” respecto de cosas que “antes” se naturalizaban, en especial, en relación a expectativas familiares en torno a roles de género, y el “desarmar” su propio rol como “mujeres cuidadoras”. Estas cuestiones aparecen principalmente relacionadas a espacios de acompañamiento como el de tutorías (tal es el caso del “Círculo tutorial”), a través de proyectos de vinculación territorial (como el proyecto “Generando igualdad”), en las “redes de contención” que hacen referencia al vínculo entre pares y con docentes, donde se destacan las experiencias compartidas con otras compañeras de cursada y el “estar en la misma”. Por su parte, también hemos visto cómo en el contexto dado por el proyecto de investigación colectivo, tanto en los grupos focales y entrevistas como en las Jornadas sobre cuidados en Educación Superior surgen algunos sentidos en torno a cómo “la Universidad cuida a sus estudiantes”, recuperando aspectos vinculares así como también el acceso a becas, tutorías, buffet y sala de estudios. Para complementar aquello que se viene poniendo de relieve en estas páginas, en esta ocasión voy a recuperar específicamente lo que en los grupos focales y entrevistas surge en torno a las políticas de cuidados que conocen en la Universidad y los aspectos en los cuales la trayectoria universitaria permite visibilizar los cuidados.

En principio, tal como se propone al inicio de este capítulo, el contexto postpandemia también surge en el trabajo de campo como algo que permitió ver “todo lo que estaba invisibilizado” en relación a los cuidados. Así, en la entrevista con Tamara ella dice

Mira, más que nada, se me hace que después de la pandemia, como que ahí se vio, digamos, todo lo que estaba invisibilizado. Porque antes no, nunca se tocó, digamos en profundidad. Y recién hace poco con esto de que, bueno, el tema de la virtualidad, de lo que pasaba dentro del hogar, cuando empezamos a tener algunas clases presenciales que fue como un alivio, digamos, para muchas que estamos en casa 24/7, fue como el momento de compartir con esa otra persona, con esa otra compañera, con profesor, profesora y también digamos, hacer como un lugar de refugio, a mi se me hizo. (...) por decir esas dos horas, me las doy para mí y que dejo todo lo que pasa en mi casa y estoy estudiando acá. Comparto un mate con una compañera, debatimos y creo que a muchas les paso²⁰².

Además de subrayar el contexto postpandemia en relación a la visibilidad que tomaron los cuidados en la Universidad, me parece importante la expresión de Tamara en tanto que asistir a la Universidad, después de haber pasado la pandemia representa un “refugio” y que “esas dos horas me las doy para mí”. Justamente, porque a lo largo de estas páginas hemos visto que la falta de tiempo es una cuestión relevante, el hecho de asistir a la Universidad como un tiempo para ella resulta significativo.

²⁰² Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

Al indagar sobre las políticas de cuidado en la Universidad, además de los sentidos en torno a cómo “la Universidad cuida a sus estudiantes”, se mencionan específicamente el Espacio de Primera Infancia (EPI), el lactario y la beca de ayuda económica para madres y padres del DOE. En este sentido, Verónica dice

Por ahí, que se yo, ahora me entere que van a hacer una, ¿Cómo se llama?, van a hacer un espacio para que cuiden a los niños. Eso, bueno, me parece genial y fundamental porque muchas veces a las personas se les complica o tienen que pagar y no tienen la capacidad económica²⁰³.

Asimismo, Verónica tuvo la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE, sobre la cual recuerda

Me súper sirvió, sí. A mí, yo soy de las que piensa que las becas son re importantes, porque la verdad que ayudan un montón, sí. Sí, sí, me re sumo para cualquier cosa, para las fotocopias, para colaborar en casa mismo porque si cuidaban a mí nene como que, en vez de tener que pagar niñera y eso, como ayudarlos a mis papás y eso²⁰⁴

La referencia a esta beca se ha retirado aún en personas que no fueron beneficiarias de la misma, y en los grupos focales específicamente, al preguntar respecto de las políticas de cuidado de la Universidad que conozcan. Asimismo, tanto en las entrevistas como en los grupos focales se menciona como algo que “sería importante” y que daría “tranquilidad” el contar con un espacio destinado al cuidado de niños/as en la Universidad mientras cursan. Esto, tal como se ha contextualizado, sucede en el marco de la firma de convenio para la construcción del EPI en la UNAJ, siendo un tema muy presente durante 2023 en la Universidad. Así, cuando Ruth habla sobre cómo llega a anotarse en la UNAJ dice

tener la Universidad tan cerca, cuando yo la conocí, la viví, dije: *Bueno sí, acá se puede*. Puedo estudiar acá, porque estoy acá a 15 [minutos], ya estoy más grande, el nene, el más chiquito tiene 8, vamos a acomodarnos, y vi que me lo dejaron traer [refiere el haber asistido a clase con su hijo] y como yo les decía hoy, que leer eso de los cuidados [refiere al Espacio de Primera Infancia], yo dije que si ponen un espacio en donde los nenes puedan venir y estar, voy a estar tranquila, porque mi nene va a estar acá, al lado mío, pegadito a mí²⁰⁵.

También Tamara hace referencia a esta como “una política muy importante”

Para mí eso es una política muy importante, para la mayoría, creo que la mayor población que hay es de mujeres en la Universidad. La mayoría somos madres, incluso las docentes y ya que haya un lugar donde te dicen: *Mira podés venir tranquila, acá van a cuidar a tu hijo*, es muchísimo, es muchísimo²⁰⁶

Algo significativo es que contar con un espacio de cuidado para niños/as en la Universidad se vincula con “tranquilidad” para ellas que, como venimos viendo, destacan el estar “saturada”,

²⁰³ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

²⁰⁴ Idem.

²⁰⁵ Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería.

²⁰⁶ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

que “no estoy 100% en la Universidad”, y el estar constantemente “alerta por mis hijos” mientras cursan.

Otra de las políticas de cuidado identificadas en los grupos focales y entrevistas es el lactario, sobre el cual quienes tienen participación gremial estudiantil lo destacan como “una demanda” que se logró materializar. Al respecto, Natalia decía en uno de los grupos focales

el lactario no es que un día apareció como por arte de magia, como dice Cristina [Fernández] *no fue magia*, sino que fue producto de que en su momento fue una demanda y que se trabajó de manera conjunta y que por suerte bueno, con la nueva gestión también de dentro de la Universidad se logró ese espacio. Que era muy necesario y ahora bueno, vamos por este nuevo espacio también que es el espacio de cuidados, que hace tanto se viene hablando para las infancias y así un montón de otros espacios que seguramente iremos conquistando²⁰⁷

En la entrevista con Carolina, estudiante avanzada de la carrera de Economía, también hace referencia al lactario al momento de responder respecto de las políticas de cuidados en la Universidad

La Universidad puede acompañar en los cuidados, sí, yo creo que sí, de hecho, inauguraron una salita de lactancia, ¿Algo así, no? inauguraron. Sí, a mi me parece importante, porque bueno, hay muchas chicas que son jovencitas que tienen bebés y bueno (...) es como que la Universidad en ese sentido pareciera ser que, bueno, que aporta²⁰⁸.

Un último aspecto en el que se indaga en los grupos focales y entrevistas en el marco del proyecto colectivo de investigación es si en sus carreras, en los programas de las materias, los cuidados son de algún modo abordados. En tal sentido, algunas estudiantes de carreras del Instituto de Ciencias Sociales y Administración han podido identificar materias puntuales donde abordaron algo referido a las tareas de cuidados, aunque sigue siendo identificado como un aspecto en el que todavía “falta mucho” y que debería estar presente en diversas materias, de manera “transversal”. Así, Tamara hace referencia a la carrera de Trabajo Social

lo vi en teoría 4, que estaba la profesora [dice el nombre y apellido], que justamente, es de género. Y bueno con ella no solamente habíamos visto lo que eran las tareas de cuidado, nos había explicado, bueno la masculinidad, violencia vicaria, violencia sexual, todos los conceptos que engloban a la materia. Pero creo que le faltaría como que se pudiera hablar en otras también, me parece que tiene que ser transversal, digamos ¿no?²⁰⁹

Por su parte, Carolina dice que en la carrera de Economía este no es un tema presente en las materias, sino más bien una cuestión que plantean quienes tienen interés específico. Ella, por

²⁰⁷ Grupo focal, participante 9. Mujer, 37 años, madre de dos hijos/as, estudiante avanzada de una carrera del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Con participación gremial estudiantil. Migrante de un país limítrofe.

²⁰⁸ Entrevistada 8. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 37 años, madre de un hijo “adolescente”, estudiante avanzada de Economía y docente de nivel secundario.

²⁰⁹ Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social.

ejemplo, dice que se identifica con la economía feminista y que buscó formaciones en la temática por fuera de la Universidad

No, sinceramente, al menos en la carrera de economía, no. las traemos los estudiantes que estamos interesados y es más, y yo por ahí me identifico más, ponele con economía feminista, que es la que un poco plantea, hice capacitaciones en otros, otras jornadas ajenas a la Universidad, porque digamos, mi mirada va para ese lado²¹⁰.

En el caso de Verónica, estudiante de la carrera de Administración, va a destacar cómo su trayectoria universitaria le permite reflexionar respecto la desigual distribución de tareas del hogar entre ella y su hermano, y el modo que esto repercute justamente en las trayectorias universitarias de cada uno. Ella dice que su hermano, al igual que ella, “tampoco trabaja” y también es estudiante de la UNAJ, pero no realiza ninguna de las tareas del hogar de las que ella se ocupa. En aquella ocasión, Verónica hace referencia a los contenidos de la materia Prácticas Culturales donde “hablamos de esto, que está invisibilizado las tareas de cuidado”, como algo que le permitió poner en palabras “cosas que yo antes naturalizaba”. Así, a lo largo de la entrevista pudo especificar una condición desigual respecto de su hermano y la necesidad de “equiparar las tareas”, así como también poner en valor las horas destinadas al cuidado

yo lo vi como que, no sé, a mí, yo comparándome con mi hermano, pienso que mi hermano tiene mucha más facilidad (...) siento que él tuvo más facilidad para transitar incluso para cambiar de carrera que la que tengo yo, por el hecho que él tiene mucho más tiempo y en la Universidad creo que eso se replica, por ahí con las mujeres que tienen hijos y tienen que ocuparse de las tareas del hogar y la diferencia con los hombres que por ahí no tienen esa carga. Yo creo, incluso, si trabajara seis horas u ocho horas, sería menos tiempo que el que uso para las tareas del hogar, te digo la verdad. Pienso que me sobraría más tiempo²¹¹

No obstante, y tal como se pone de manifiesto en el capítulo anterior, el trabajo de campo permite visibilizar lo que sucede “en otros espacios”, por fuera del aula, en los cuales el vínculo con pares y con docentes, la participación en proyectos de vinculación, la militancia y la participación en charlas, asambleas y marchas posibilitan un acercamiento a la perspectiva de género habilitado por la trayectoria universitaria como “un despertar feminista”. En especial, atendiendo a los cuidados específicamente, las entrevistas remiten a “muchas formas donde se tejen redes” que en las voces nativas se vinculan de diversas maneras con los modos de significar los cuidados en la Universidad. Desde afirmar que “somos muchas” (las madres que estudiamos), identificar que “estamos en la misma”, valorar que los/as docentes “se ponen en el lugar de uno” y entonces asistir a clase con un hijo/a no es un impedimento, hasta poder

²¹⁰ Entrevistada 8. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 37 años, madre de un hijo “adolescente”, estudiante avanzada de Economía y docente de nivel secundario

²¹¹ Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE

acceder a tutorías, becas, boleto estudiantil y buffet. De manera específica, habiendo destacado cómo en sus propias trayectorias universitarias los cuidados atraviesan sus decisiones y modos de habitar la Universidad, se ponen de relieve la existencia de redes vinculares que permiten articular los cuidados y la vida universitaria así como también la importancia de las políticas específicas para atender a estas situaciones: en especial, la posibilidad (aún inconclusa) de tener un espacio para el cuidado de niños/as en la Universidad. Finalmente, resulta necesario mencionar otro aspecto que se pone en evidencia y que remite a un problema nodal relativo a los cuidados: la feminización de los mismos y la dificultad de delinear estrategias que tiendan a desfeminizarlos. De algún modo, a pesar de identificar “barreras” que tienen que romper, o “estereotipos” y “roles de género” que ponen en tensión a lo largo de su trayectoria, la articulación de la vida universitaria y los cuidados sigue colocando a las estudiantes mujeres “haciendo malabares” en un esquema de cuidados que recae principalmente en ellas y en otras mujeres (familiares y amigas).

Palabras finales

La masificación y diversificación del estudiantado universitario a partir de la segunda mitad del siglo XX constituye un fenómeno ampliamente reconocido por las investigaciones del campo educativo, configurando para principios del siglo XXI una tendencia estructural y global de transformación de la Educación Superior (Ezcurra 2011). En este marco, los estudios sobre la Universidad contemporánea en Argentina destacan cómo una institución destinada tradicionalmente a sectores de la élite comienza a recibir estudiantes ingresantes que pertenecen a sectores sociales relegados, como las clases medias y más recientemente sectores vulnerables (Ezcurra 2011, Carli 2012, Unzúa 2014, Cerezo 2017). Este proceso de transformación del estudiantado universitario no está exento de resistencias y tensiones, las cuales emergen de manera especial en el contexto socio político reciente. En este sentido, el abordaje etnográfico sobre las trayectorias estudiantiles en las universidades que, como la UNAJ, componen el nuevo mapa universitario en Argentina, permite visibilizar los modos en que estos “nuevos” estudiantes transitan, habitan y se apropian de estas instituciones, en un contexto en el que todavía circulan sentidos en disputa en torno a quiénes tienen el derecho de acceder a las mismas.

Esta transformación del estudiantado universitario, tradicionalmente de élite y masculino, también incluye la feminización de la matrícula estudiantil universitaria evidenciada a partir de la segunda mitad del siglo XX y de manera más intensa entre los años 1980 y 1990. En tal sentido, diversos estudios ponen de relieve la necesidad de ahondar en abordajes de tipo cualitativo que contribuyan al desarrollo de los estudios de género en el campo educativo, considerando que las investigaciones en este ámbito son más escasas y la sistematización de datos es más dispersa. Asimismo, contemplar las universidades como “territorios del patriarcado” (Morgade 2018) posibilita considerar aquellas persistencias que la feminización de la matrícula estudiantil no ha transformado, y es en este sentido que las indagaciones de carácter cualitativo nos aportan una mirada novedosa. De este modo, los antecedentes situados específicamente en la UNAJ muestran una línea de indagaciones de interés a nivel institucional que intentan dar cuenta de la experiencia estudiantil en dicha Universidad, en especial, desde una mirada cualitativa y con perspectiva de género. En tal sentido, mi investigación se propuso colaborar en la actualización y profundización de estas temáticas, así como también en la consideración de la perspectiva de género como una dimensión relevante de las políticas educativas en la Universidad. A continuación, recupero los hallazgos más significativos del trabajo de campo a partir de la perspectiva de las estudiantes

y graduadas mujeres que fueron las protagonistas de esta investigación, y delinear finalmente algunas reflexiones para pensar la perspectiva de género y los feminismos en la Universidad.

Los hallazgos del campo

El abordaje etnográfico sobre las trayectorias estudiantiles en la UNAJ rápidamente puso de relieve la centralidad de la categoría nativa de ser estudiantes de “primera generación”. Pero al mismo tiempo, proponer una mirada con perspectiva de género sobre estas trayectorias develó la necesidad de considerarlas a través de la noción de interseccionalidad. Así, la categoría central de ser “primera generación” se entrelaza con otras dimensiones, de modo que no son únicamente elementos vinculados al género los que configuran ciertas particularidades en las trayectorias universitarias que me propuse indagar, sino también la clase social, la adscripción étnica, la nacionalidad, entre otras, que dan cuenta de la superposición de diversos factores en la configuración de las desigualdades.

En tal sentido, a lo largo de mi trabajo de campo “lo económico” y “la falta de tiempo”, ya sea por motivos de trabajo remunerado o por tareas de cuidado, se destaca en las consideraciones de las dificultades y obstáculos presentes durante la vida universitaria, así como también se han visibilizado trayectorias migrantes (tanto de países limítrofes como de otras provincias del país). Al respecto, resulta interesante destacar que las estudiantes y graduadas entrevistadas no han ponderado dificultades en relación al contenido de las materias, el seguimiento de plan de estudios o correlatividades, sino, en el hecho de tener que “encajar entre baches” la vida universitaria y “hacer malabares” entre el hogar y la Universidad. Esto permite considerar una doble cuestión, que nos habla de la interseccionalidad de estas trayectorias universitarias: poniendo de relieve algunas especificidades de género, hay también una reiterada referencia a “lo económico” y la necesidad de tener un trabajo remunerado, por un lado, y a la falta de tiempo acentuada por un esquema de cuidados feminizado que recae en ellas como madres principalmente y en otros integrantes de la familia (en general, también mujeres) a quienes ellas deben “pedir ayuda” y “delegar” tareas de cuidado.

Otro aspecto en el que el trabajo de campo aportó una mirada novedosa reside en la consideración de la cercanía, aspecto característico de las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, que Pérez Rasetti subraya con el término de “vecinalización” (2012). Tal como ha sido relevado en estas páginas, la cercanía geográfica de la UNAJ es un elemento presente en la narrativa institucional que destaca la llegada de la Universidad a un

territorio que no contaba con ofertas de Educación Superior. También las estudiantes y graduadas han subrayado que “la Universidad al estar tan cerca es algo, primero que nada, posible en lo cotidiano”, remitiendo justamente a la articulación de la vida universitaria con el trabajo remunerado y con las tareas de cuidado. Sin embargo, aún reconociendo la cercanía geográfica, las entrevistas también han permitido visibilizar distancias de traslado que en términos del tiempo que insumen o bien del costo económico que implican resultan significativas. Entonces, en ocasiones, a pesar de “estar cerca”, el tiempo que demora el transporte público dificulta la organización de tiempos de cursada, o bien, “si no tenés para la SUBE igual no vas a poder ir”.

Esto me permitió complejizar el concepto de cercanía que, no obstante, se reiteraba tanto en las entrevistas como en la narrativa de la propia institución, pero que tal como lo muestra el trabajo de campo no implica simplemente estar cerca en términos geográficos. La reiterada referencia a la cercanía remite también a una Universidad que, a través de una narrativa construída en torno a la inclusión, se propone “estar cerca de los estudiantes”. A su vez, desde la perspectiva estudiantil, que la Universidad esté “cerca” y sea “posible en lo cotidiano” también se ha referenciado a través de la descripción del vínculo entre pares, el “sentir que estamos en la misma”, o bien en las “redes de contención” que además del vínculo entre compañeros/as de cursada remiten al vínculo con docentes que “te tienen muy en cuenta” o “se ponen en el lugar de uno” y a las estrategias institucionales de “una Universidad que cuida a sus estudiantes” como becas, boleto estudiantil, comedor y tutorías.

Asimismo, algunas estudiantes y graduadas que subrayan que la UNAJ “está cerca” trazan un contraste con una experiencia previa, en otra Universidad o profesorado. Esos antecedentes son trayectorias inconclusas, pero que nos permiten pensar en una características más de estas estudiantes de “primera generación”, esto es, no necesariamente ser primera generación universitaria en sus familias implica no tener experiencias de estudio de nivel superior. En todo caso, la Universidad “cerca”, en sentido amplio (y no estrictamente geográfico), es una de las dimensiones que favorece la continuidad y/o culminación de sus estudios en la UNAJ. En relación a esto, repensando la cercanía y el ser “primera generación”, hay otro aspecto en el que los sentidos nativos en torno a la cercanía resultaron reveladores durante el trabajo de campo. Haciendo referencia a su identificación como “primera generación”, las estudiantes y graduadas destacan diversos modos en los cuales “la Universidad se abre a toda la familia”. Aquí pude identificar un doble movimiento complementario, uno en el cual lo que sucede en la Universidad se lleva a sus hogares, y otro en el que sus familias pasan a formar parte de lo

que sucede en la Universidad. Por un lado, entonces, remitiendo al vínculo con los conocimientos las entrevistadas destacan que la Universidad les permitió “argumentar” y “debatir” en el contexto de conversaciones familiares, también, desarrollar “un pensamiento propio”. Pero al mismo tiempo, y justamente por ser “primera generación”, su trayectoria universitaria puede “abrir el camino para toda la familia”, habilitando que otras personas del núcleo familiar comiencen una carrera universitaria o participen de otras actividades y talleres allí ofrecidas. Incluso, que formen parte activa de un acto académico como lo es la defensa de una tesina.

En suma, el trabajo de campo me permitió identificar un conjunto de transformaciones subjetivas que las estudiantes y graduadas significaban a partir del inicio de su trayectoria universitaria. Estas transformaciones van más allá del cambio de estatus de estudiante a graduada, aunque también se cristalizan en la obtención de credenciales que materializan esa transición: defender la tesina, obtener el título o tramitar la matrícula profesional. En relación a esto, he identificado un conjunto de nudos temáticos a través de los cuales el campo da cuenta de estas transformaciones profundas, que trascienden las fronteras de la Universidad y que no solamente alcanzan su propia subjetividad sino que se extienden e incluyen también a otras redes vinculares. Por una parte, el vínculo con los conocimientos, esto es, los contenidos de las materias, el desarrollo de pensamiento crítico y la elaboración de “argumentos propios”. Por otra parte, el sentido de pertenencia con la Universidad, no solamente “hacer una identidad” como estudiantes y “hacer lo que me gusta” en relación a la elección de carrera, sino también una identificación “jauretcheana” con la cual algunas graduadas expresaron la “impronta” que la UNAJ imprime en su actual desempeño profesional. En cuanto a las graduadas particularmente, más allá de las mejores condiciones laborales alcanzadas con un título profesional, graduarse representa la realización de aquello que en términos personales y familiares se destaca como “algo híper lejano”, que adquiere una emotividad profunda en situaciones tales como defender la tesina, recibir el título u obtener el sello con matrícula profesional.

Al mismo tiempo, respecto de la consideración misma del concepto de trayectoria la perspectiva etnográfica en esta investigación resultó significativa para repensar la pretendida singularidad de las trayectorias como recorridos unipersonales, pensadas desde un individuo. Más bien, el trabajo de campo puso de relieve la multiplicidad de redes vinculares que atraviesan, sostienen, componen y en ocasiones también tensionan esa trayectoria individual: desde los vínculos familiares y de amistades que trascienden las fronteras de la Universidad

hasta las propias redes construidas en el ámbito universitario con otros pares y con docentes. En tal sentido, si bien el trabajo de campo en esta investigación se desarrolló en la UNAJ y se concentró en la perspectiva de estudiantes y graduadas, el propio campo deja planteados otros espacios y actores significativos para la indagación etnográfica. Por un lado, la evidencia de que las fronteras (físicas y simbólicas) de la Universidad son permeables y el haber identificado cómo “la Universidad se abre a toda la familia” hace posible pensar otros espacios significativos para el trabajo de campo, como pueden ser sus hogares y sus barrios, así como también otras redes vinculares de amistades y familiares que no son necesariamente ajenas a la vida universitaria. Por otro lado, en la propia Universidad, la perspectiva de las estudiantes y graduadas deja de manifiesto la posibilidad de ampliar y enriquecer esta indagación etnográfica considerando la perspectiva de otros actores de la vida universitaria como docentes, Nodocentes, autoridades, representantes gremiales y de claustros. En especial, poder recuperar la perspectiva de las personas que en sus diversos roles institucionales construyen, reproducen y/o disputan prácticas y sentidos relativos a las políticas y perspectiva de género en la Universidad.

Finalmente, la perspectiva de género que me propuse adoptar en el abordaje etnográfico de las trayectorias estudiantiles en la UNAJ me permitió identificar algunas particularidades relevantes a la hora de considerar las condiciones de permanencia y egreso de las estudiantes mujeres en la Universidad, pero también, aspectos que a partir del inicio de la vida universitaria se destacan como reveladores en materia de género para las propias estudiantes y graduadas. Tal como hemos visto a lo largo de estas páginas, de diversos modos la vida universitaria habilitó una nueva mirada sobre sus propios entornos y vínculos familiares que permite “desnaturalizar” y que en ocasiones implica “romper barreras” vinculadas a roles de género y expectativas familiares que recaen sobre ellas por ser mujeres en general, y madres en particular. Esto en ocasiones llega a través de contenido curricular presentado en alguna materia, pero también circula en “otros espacios”, a través de “redes” asociadas a la vida universitaria: compartir con compañeras, ir a una marcha, asistir a una charla, participar de un proyecto de vinculación, aspectos que incluso motivan intereses específicos de investigación y de formación profesional. En este aspecto, el trabajo de campo nos permite incorporar un matiz a la consideración de las universidades como “territorio del patriarcado” (Morgade 2018), y en todo caso considerar que se trata de un territorio disputado: sin desconocer este atinado y vigente análisis, el trabajo de campo también develó que las universidades pueden significar “un despertar feminista”. Para muchas estudiantes, el inicio de la vida universitaria

implicó revisar sus propias biografías, resignificar vínculos afectivos, identificar modalidades de violencia, visibilizar y desnaturalizar la feminización de tareas de cuidado. En definitiva, acercarse a la perspectiva de género no sólo desde la currícula académica sino también a partir de compartir con otras personas su trayectoria universitaria.

En lo que hace a las condiciones de permanencia y egreso de las estudiantes mujeres en la UNAJ, cobraron especial protagonismo las tareas de cuidado y el reconocimiento de este como un aspecto diferencial (y desigual) respecto de las trayectorias universitarias de los estudiantes que no tienen hijos en general, y respecto de los estudiantes varones en particular. Al respecto, se subraya la feminización de las tareas de cuidado aún cuando no tienen hijos/as a cargo. Esto, junto con mi participación en el proyecto de investigación colectivo *Políticas de cuidado y universidades postpandemia*, contribuyó a la problematización de los cuidados en la vida Universitaria y en la recuperación de la perspectiva de las estudiantes y graduadas al respecto. Así, el trabajo de campo puso de relieve diversos modos en los que ser madres y estudiantes configura una serie de particularidades en sus trayectorias universitarias, desde el inicio de la misma porque sus hijos “están más grandes”, porque quieren “dar el ejemplo” o “no postergarse más”, hasta la organización del tiempo que implica “no sentirme culpable” y “hacer malabares” entre la cursada, el estudio, las tareas del hogar y el cuidado de hijos/as.

Al aproximarnos al modo en que las estudiantes y graduadas conceptualizan los cuidados, inicialmente se los ubica en el ámbito del hogar y se identifica como un “mandato” femenino, algo que es “impuesto por el solo hecho de ser mujeres” y que consiguientemente “no es algo parejo”. Se describe como “ser responsable por” o “estar a cargo de” otra persona, lo cual incluye la carga mental de “estar todo el tiempo pendiente de quien depende de vos”. No obstante, esta noción se fue ampliando hasta alcanzar el cuidado propio, situándose en primera persona como sujeta de cuidados e incluyendo en este sentido la necesidad de “cuidar a quienes cuidan”. Esto, llevado al contexto de la Universidad, hace visible que para quienes tienen hijos/as aún el tiempo de cursada implica “estar alerta por mis hijos”, reconocer que “no estoy 100% en la Universidad” y sentirse “saturada” y “sobrepasada”. Asimismo, se subraya la responsabilidad, el tiempo y la cantidad de tareas que implica el cuidado, que muchas veces incluye la previsión de “dejar todo preparado” para que otra persona cuide mientras ellas cursan. En ocasiones, esto posibilita nombrar esas tareas como un trabajo y equipararlas a una tarea remunerada considerando que “si a alguien le pagan por hacer todas las cosas que hago yo en mi casa, saldrían perdiendo” o incluso afirmar que “Yo creo,

incluso, si trabajara seis horas u ocho horas, sería menos tiempo que el que uso para las tareas del hogar (...) Pienso que me sobraría más tiempo”.

Así, el trabajo de campo posibilita visibilizar las múltiples maneras en las que la vida universitaria se encuentra atravesada por tareas de cuidado, en situaciones tan explícitas como asistir a clase con sus hijos/as así como también en otras más implícitas incluídas en el “estar alerta” mientras cursan y “dejar todo preparado” previamente. Pero también, la vida universitaria misma comienza a atravesar las tareas de cuidado permitiendo “abrir los ojos”, “desarmar el rol de mujeres cuidadoras” y habilitando una mirada distinta sobre las tareas de cuidados, que posibilita “desnaturalizarlos”. No obstante, esta investigación deja de manifiesto que más allá de las transformaciones conceptuales que las estudiantes y graduadas identifican en esta materia, significando en ocasiones el inicio de la vida universitaria como “un despertar feminista”, la feminización de los cuidados constituye una dimensión que atraviesa de manera singular la trayectoria de las estudiantes mujeres a diferencia de la de los varones. En tal sentido, el trabajo de campo pone en evidencia que a pesar de lograr “desnaturalizar” o “problematizar el rol de mujeres cuidadoras” a lo largo de su trayectoria universitaria, la distribución de tareas de cuidados sigue recayendo en ellas principalmente.

Algunos aportes para pensar la perspectiva de género y los feminismos en la Universidad

La relevancia de situar los cuidados y la perspectiva de género en el ámbito universitario reside, en parte, en lo relativo a la producción de conocimiento en la materia, y en tal sentido, considerar el modo en que esto se presenta ya sea a través de contenidos programáticos o bien en proyectos de investigación y de vinculación territorial. Al respecto, cuando esto sucede, las estudiantes y graduadas lo mencionan como significativo, permitiendo destacar algunas materias específicas (y en esta instancia podemos agregar: algunas docentes en particular que habilitan esos contenidos, debates y reflexiones) en las cuales se abordan estas temáticas pero al mismo tiempo destacando que “todavía falta mucho”. Al mismo tiempo, y en especial en los últimos años, las universidades mismas diseñan políticas institucionales con perspectiva de género que responden a la necesidad de transversalizar estos contenidos así como también de abordarlos a través de cursos y talleres específicos en el marco de la implementación de Ley Micaela. Asimismo, a través de la implementación de protocolos de actuación para situaciones de violencia de género estas instituciones también comienzan a abordar las violencias sexistas en el ámbito universitario. Todos estos aspectos están presentes en la

UNAJ, se fueron materializando a lo largo de los años y en especial con la reciente creación de una Dirección de Género, diversidad y derechos humanos. No obstante, el abordaje específico de los cuidados en el ámbito universitario es, en el caso de la UNAJ, una materia que puede identificarse como pendiente. En este sentido, Pautassi (2021) pone de relieve la importancia de pensar el diseño de políticas públicas que, desde un enfoque de género y de derechos, aborden de manera integral el problema del cuidado en pos de disminuir las brechas de desigualdad. Podemos considerar, entonces, que el desafío consiste en situar esta como una política de relevancia en el ámbito universitario.

En este sentido, durante el trabajo de campo las estudiantes y graduadas han puntualizado el rol que la Universidad puede cumplir respecto de los cuidados, no solamente en relación a “desnaturalizarlos” y contribuir a desfeminizarlos, sino dando respuesta específicamente a través de algunas políticas institucionales concretas. Al respecto, se destaca la existencia de una beca de ayuda económica para madres y padres, aunque en la actualidad no está vigente, y la reciente construcción de un lactario. Asimismo, cobra relevancia la necesidad de contar con un espacio para el cuidado de niños/as en la Universidad, cuestión que en el período en que se desarrolló mi trabajo de campo estuvo en el centro de la escena dada la firma de un convenio con el entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en 2023, pero que a partir del cambio de gobierno nacional no ha prosperado.

Para finalizar, vuelvo a recuperar la propuesta de situar la antropología como forma de intervención social y de pensar en esta sintonía la intervención antropológica (Quirós 2023). En lo que hace al desarrollo de esta investigación, la misma se fue gestando y alimentando desde mi propio lugar de trabajo en la UNAJ como docente y como Nodocente en el ámbito del DOE. Parafraseando a Quirós (2023) puedo decir que situar esta investigación también como una intervención antropológica implica asumir el desafío de “perturbar” algunos sentidos en torno a quiénes y cómo habitan las universidades en la actualidad para contribuir a “habilitar e imaginar” mejores condiciones, más igualitarias en materia de género, para las estudiantes mujeres en la UNAJ. Así, y tal como propone Bartolomé (2004), trascender las fronteras académicas de nuestras producciones etnográficas es parte del compromiso político que podemos asumir haciendo etnografía.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, P. (2019). Pensar el cuidado como problema social. En: K. Ramacciotti, M. Zangaro y G. Guerrero (Eds), *Los derrotados del Cuidado* (1ra ed, pp 19-30). Universidad Nacional de Quilmes. <https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/>

Bagnato, L. y Rispoli, F. (septiembre 2023) *Políticas del cuidado. Diagnóstico y perspectivas en una universidad del Conurbano Bonaerense (UNAJ)*. [presentación de paper] III Jornadas Democracia y Desigualdades, José C. Paz, Argentina, EDUNPAZ. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/JDyD/issue/view/86/JDD3>

Barth, F. (1976). *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras: la Organización Social de las Diferencias Culturales*. FCE

Bartolomé, M. (2004). En defensa de la Etnografía. Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural. *Revista Avá*, 5, 69-89.

Baththyány, K. (2021). La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados. *Tareas*, 167, 25-30. Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena". <https://www.redalyc.org/journal/5350/535072007003/html/>

Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.

Blanco, R. y Spataro, C. (2021). La agenda feminista en la universidad. Entre las estrategias institucionales y la autogestión estudiantil. En: D. Lossigio, (ed.). *Acciones y debates feministas en las universidades*. (pp. 39-58). Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://editorial.unaj.edu.ar/acciones-y-debates-feministas-en-las-universidades/>

Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.pdf>

----- (2010) La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género. En: A. Mingo (ed.) *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. (pp. 29-53). Plaza y Valdés Editores. https://www.researchgate.net/publication/339031989_Desasosiegos_Relaciones_de_genero_en_la_educacion

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.

Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitas saber sobre la reforma universitaria*. Paidós.

Carli, S. (2014). Los estudiantes en Argentina. *Universidades*, 65 (60) <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2014.60.303>

Carvalho, J. de. (1993). Antropología: saber académico y experiencia iniciática. *Antropológicas*, Nueva Época (5) 75-86

Cerezo, L. (2017). Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes. *Propuesta Educativa 2* (48), 74-82.

----- (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista iberoamericana de educación superior 9* (25), 62-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.339>

----- (2024) *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino. Un estudio de caso de la UNAJ*. [Tesis de Doctorado, UBA]. Teseopress. <https://www.teseopress.com/inclusioneducativaniveluniversitarioargentino/>

Chiroleau, A. (2017). La Universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices. *Revista Voces en el Fénix*, (65). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.

Christ, C. (1997). *Rebirth of the Goddess: Finding Meaning in Feminist Spirituality*. Routledge.

Clifford, J. (1997). Spatial Practices: Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds), *Anthropological Locations: boundaries and grounds of the field science* (pp.185-222), University California Press.

Colabella, L. y Vargas, P. (2013). *La Jauretche. Una universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires*. CLACSO.

Corvalán, G. (1990). *Mujer y Educación en América Latina*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

- Coulon, A., (1997) *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Antrophos.
- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o cómo tener “Anthropological Blues”. En: Boivin, M. (ed) *Constructores de Otredad*, (172-178), Antropofagia.
- Daich, D. y Tarducci, M. (2018). De feminismos y violencias. Recuperar la historicidad de las luchas para enfrentar nuevos desafíos. En D. Daich, M. Tarducci (Eds), *Mujeres y feminismos en movimiento. Politizaciones de la vida cotidiana*, (pp 75-98), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Durkheim, É. (1993) *Escritos selectos. Introducción y Selección de Anthony Giddens*, Nueva Visión.
- Elias, N. y Scotson, J. (2000) *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, FCE.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, UNGS.
- Fabbri, L y Rovetto, F. (2021). Haciendo feminista la universidad que queremos. Transversalizar es la tarea. En D. Lossigio y M. Solana (eds.), *Acciones feministas en las universidades*, (pp.69-83). Editorial UNAJ. <https://editorial.unaj.edu.ar/acciones-y-debates-feministas-en-las-universidades/>
- Fassin, D. (2008) Beyond Good and Evil? Questioning the Anthropological Discomfort with Morals. En *Anthropological Theory*, 8(4): 333-344.
- Felitti, V. (2017). *The Power of the Circle: How Women's Circles Can Transform Your Life*. Penguin Random House.
- Firth, R. (1964) The Study of Values by Social Anthropologists. En *Essays on Social Organization and Values, London School of Economics Monographs on Social Anthropology* (28), The Athlone Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Inc.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gómez Molla, R. (2018). Universitarias argentinas. Desafíos para contarlas. En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18 (1), e064. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8838/pr.8838.pdf

Itchart, L., Donatti, J. y González Velazco, C. (2013) *Taller de Vida Universitaria*. Ediciones Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Krotz, E. (1988). Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos. *Nueva Antropología* 9 (33), 17-52.
<https://www.redalyc.org/pdf/159/15903303.pdf>

----- (2014). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 0(8), 5-11.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/585/583>

Losiggio, D., Solana, M., Pérez, L. y Otero, N. (2018). La división sexual del trabajo en un estudio sobre mujeres universitarias. *E-Verba Revista de Estudios de la Cultura* 1, 95-139.
https://www.academia.edu/35920047/La_divisi%C3%B3n_sexual_del_trabajo_en_un_estudio_sobre_mujeres_universitarias

Losiggio, D. y Solana M. [eds] (2021). *Acciones y debates feministas en las universidades*. Editorial UNAJ .
<https://editorial.unaj.edu.ar/acciones-y-debates-feministas-en-las-universidades/>

Lorenzo, M. F. (2017). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad: las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. EUDEBA.

Malinowski, B. (1973). *Los Argonautas del pacífico occidental*. Península.

Martin, A.L., Queirolo, G., Ramacciotti, K. [eds] (2019). *Mujeres, saberes y profesiones: un recorrido desde las ciencias sociales*. Biblios.

Marquina, M; Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa* 24(43), 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53882>

Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 25(118), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2466>

Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política universitaria* IEC/CONADU, 1(5), 32-43.

<https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Morgade-Graciela-Las-universidades-publicas-como-territorio-del-patriarcado.pdf>

Noel, G. (2010). La persistencia de la visión: Algunos desafíos para la política universitaria a partir de los cambios sociales en la Argentina Reciente. *Gestión Universitaria* 2(2). http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a2.htm

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7), 11-46. www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002

----- (1998) La participación de las mujeres en la Universidad. *La Aljaba. Segunda época*, 3, 94-110. https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5201/v03a06palermo_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pautassi, L. (2021). La agenda de género a nivel regional: prácticas, enfoques y estrategias. En Pautassi, L. (ed.), *Género, Justicia y Políticas Públicas* (pp. 21-40). Rubinzal Culzoni.

Pérez Rasetti, C. (2012) La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas” en Chiroleau, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (eds), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp.119-152). Universidad Nacional de General Sarmiento

Pozzio, M. [et al] (2023). Feminización de la universidad y cuidados. Una mirada de género sobre la experiencia de ser estudiante en UNAJ. En Pozzio, M. [et al] (2023) *Miradas de género y diversidad* (pp. 11-33). Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/8a29508b8faf45d0e98498f81bb2f4623e975cda>

Puglia, M. y Pagnone, M. (2020). Permanencia estudiantil y género en la universidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 115-130.

Quirós, J. (2023). *La intervención antropológica: una proposición*. Universidad Nacional de Córdoba. https://museoantropologia.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2023/05/QUIROS_La_intervencion_antropologica.pdf

- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías* 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Seman, P. (ed) (2024). *El ascenso de Milei. Claves para entender el ascenso de la derecha libertaria en Argentina*. Siglo XXI Editores.
- Solana, M; Losiggio, D; Steiman, A. L. (2023). Ley Micaela en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Tres claustros, tres diseños pedagógicos. *UCRONÍAS* (8), 87-104. <https://ucronias.unpaz.edu.ar/index.php/ucronias/issue/view/8/8>
- Soprano, G. (2015). La creación de una Universidad de la Defensa Nacional en el siglo XXI. Tensiones entre la afirmación del liderazgo político sobre las Fuerzas Armadas y la adecuación a las tradiciones universitarias de la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior* 7(10) , 44-68. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53907>
- Starhawk (1987). *Truth or Dare: Encounters with Power, Authority, and Mystery*. HarperOne
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-29. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Taurus. Alfaguara
- Unzúa, M. (2014) La diversificación del mundo estudiantil y la cuestión del gobierno de la universidad. *Universidades*, (60), 26-40. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038004.pdf>
- Vázquez Laba, V. y Perez Tort, M. (2021). La segunda gran reforma universitaria: género y feminismo para la creación de políticas de igualdad. En: Martín, A.L (ed.) (2021). *RUGE. El género en las universidades* (pp. 23-38). RUGE-CIN. https://utn.edu.ar/images/Secretarias/SAE/RUGE/RUGE-libro-digital_El-gnero-en-las-Universidades.pdf
- Viel, P. (2014). La tutoría como proyecto institucional. Entrevista a Patricia Viel realizada por Silvina Theuler. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6. 99 – 102.

Villanueva, E. (2023). La universidad para todas y todos (también para quienes habitan el conurbano). Desbrozando equívocos. En: Bernaténé, S. y Steiman, J. (eds) (2023). *Tomar la palabra. La educación en disputa* (pp. 349-358). UNSAM Edita.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de paasage*. Picard.

Zigon, J. (2007). Moral Breakdown and the Ethical Demand. A Theoretical Framework for an Anthropology of Moralities. *Anthropological Theory*, 7(2): 131-150.
https://www.researchgate.net/publication/249671905_Moral_Breakdown_and_the_Ethical_Demand_A_Theoretical_Framework_to_an_Anthropology_of_Moralities

Aizemberg, M. La UNAJ, un edificio icónico en el sur del conurbano. *Mestiza Revista*
<https://revistamestiza.unaj.edu.ar/la-unaj-un-edificio-iconico-en-el-sur-del-conurbano/>

González Velasco, C. (ed) (2019). Cuadernillo CPU: Curso de Preparación Universitaria.
<https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Cuadernillo-CPU-FINAL.pdf>

Ministerio de Educación Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias.

(2018-2019) Departamento de Información Universitaria. *Mujeres en el sistema universitario argentino 2018-2019*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2018-2019.pdf

(2021-2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Ministerio de Desarrollo Social Argentina. Secretaría de niñez, infancia y familia (2023). *Firmamos un convenio para la construcción de un nuevo Espacio de Primera Infancia*.
<https://www.youtube.com/watch?v=WBW9KOppcrw>

Página 12, 14 de agosto de 2018. *Abrazo a la UNAJ*.
<https://www.pagina12.com.ar/135090-abrazo-a-la-unaj>

Rulli, Mariana (2020). Perfil de País según la igualdad de género. Argentina 2020. ONU Mujeres.
https://argentina.un.org/sites/default/files/2020-12/PPIG_Argentina-fn_ESP_2020.pdf

Red Universitaria por la igualdad de Género y contra las violencias (RUGE). *Estadísticas*
<http://ruge.cin.edu.ar/materiales/estadisticas>

Tiempo Argentino, 8 de mayo de 2018. Vidal: «*Nadie que nace en la pobreza llega a la universidad*»

<https://www.tiempoar.com.ar/politica/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-llega-a-la-universidad/>

Universidad Nacional Arturo Jauretche:

(2022) Informe de Implementación del Programa (Re)conectándote con la UNAJ: Revinculación de estudiantes que perdieron la regularidad. Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2022. Disponible en RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital UNAJ
<https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/918cf77064b9aa29571708721b5df450474f5962>

(2023) Informes estadísticos de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad Institucional de la UNAJ. “Regulares agosto 2023”; “Evolutivo regulares 2011-2023”; “Evolutivo inscriptos 2011-2024”

Resoluciones de Consejo Superior

60/18 Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género

113/18 Paridad de género en las listas electorales

28/19 Licencia por violencia de género para el personal docente

94/19 Implementación de capacitaciones en el marco de la Ley Micaela

Sitio web de la Universidad Nacional Arturo Jauretche www.unaj.edu.ar:

Acerca del nombre

Agenda Estratégica UNAJ 2022-2025

Centro de Estudios Políticos Arturo Jauretche

Estatuto

Historia

Instituto de Estudios Iniciales

Proyecto institucional

Propuesta

Reglamento Académico

ANEXO

Para ordenar las referencias de las personas entrevistadas y participantes de grupos focales, así como también las referencias personales correspondientes a situaciones de observación participante, opté por numerarlas de acuerdo con el orden de aparición a lo largo del texto. Si bien conservé la descripción de cada persona, utilicé nombres ficticios. Este fue un acuerdo con las personas entrevistas que mantuve para las situaciones de observación participante, en vistas de conservar la confidencialidad. Estas referencias se incorporan al pie de página en cada ocasión, no obstante, las reúno a continuación:

Entrevistada 1. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2021. “Azul”

Entrevistada 2. Mujer, con hijos/as, 52 años, graduada de la carrera Trabajo Social en 2019 “Mónica”.

Entrevistada 3. Mujer, sin hijos/as, 28 años, graduada de la carrera de Trabajo Social en 2022. Con participación gremial estudiantil y participación como estudiante en Proyectos de vinculación. “Julieta”.

Entrevistada 4. Mujer, 27 años, madre de dos hijos de 12 y 6 años, estudiante de segundo año de la carrera de Enfermería. “Estefanía”.

Grupo Focal, participante 1. Mujer, 38 años, madre de dos hijos de 22 y 8 años, estudiante de segundo año de Enfermería. “Ruth”.

Entrevistada 5. Mujer, 24 años, madre de un hijo de 5 años, estudiante de cuarto año de Administración. Fue becaria de la Beca de ayuda económica para madres y padres del DOE “Verónica”.

Grupo Focal, participante 2. Mujer, 47 años, madre de 3 hijos (dos “grandes” que no viven con ella y una “más chica” con quien convive, de 13 años), estudiante de tercer año de la Licenciatura en Ciencias Agrarias. “Karina”

Grupo Focal, participante 3. Mujer, 33 años, madre de 4 hijos/as, estudiante de segundo año de Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos. “Juana”

Entrevistada 6. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 30 años, madre de dos hijas, estudiante de último año de Trabajo Social. “Tamara”

Observación participante, I Jornadas Nacionales de Políticas de Cuidado en las Instituciones de Educación Superior, UNAJ, noviembre 2022:

Estudiante expositora 1. Mujer, edad estimada 40 años, sin información respecto de si tiene hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo, escribiendo su tesis. Es migrante de una provincia del norte Argentino, ingresante a la UNAJ en 2014. Participó como tutorada de una actividad grupal del Programa de Tutorías y fue Tutora Par en 2020 del DOE. “Miriam”

Estudiante expositora 2. Mujer, edad estimada 50 años, con hijos/as y nietos/as, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo, con año de ingreso a la UNAJ 2012. Participa también en grupos focales “Hablemos de cuidados” (referenciada como participante 6, más abajo). Participó además como tutorada de una actividad grupal del Programa de Tutorías y fue Tutora Par en 2019 del DOE. “Agustina”

Estudiante asistente 1. Mujer, 37 años, madre de dos hijos/as, estudiante avanzada de una carrera del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Con participación gremial estudiantil. Migrante de un país limítrofe. También identificada como “participante 9” de grupo focal. “Natalia”.

Entrevistada 7. Mujer, 24 años, madre de una hija de 5 años, graduada de la carrera Tecnicatura en Emergencias y Desastres en 2021, y estudiante de Medicina. “María”

Observación participante. Reunión de trabajo en el Departamento de Orientación Educativa, planificación del Taller “¿Cómo afrontar los desafíos de la cursada?”:

Docente tutora 1. Mujer, edad estimada 45 años, graduada de Gestión Ambiental en UNAJ. “Noelia”

Docente tutora 2. Mujer, edad estimada 32 años, graduada de Relaciones del Trabajo en UNAJ. “Laura”

Observación participante. Defensa de tesina para la carrera de Trabajo Social:

Tesista. Mujer, edad estimada 30 años, madre de un hijo de edad aproximada 6 años, tesista de la carrera de Trabajo Social. “Marcela”

Asistente 1. Mujer, edad estimada 50 años, de profesión docente y tía de “Marcela”

Grupo Focal, participante 4. Mujer, 47 años, madre de 5 hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo. “Graciela”

Grupo focal, participante 5. Mujer, 37 años, madre de 3 hijos, estudiante de segundo año de Enfermería. “Yael”

Grupo focal, participante 6. Mujer, 50 años, madre de tres hijos, estudiante de tercer año de Trabajo Social. “Cristina”

Grupo focal, participante 7. Mujer, 50 años, madre y abuela, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo. “Agustina”.

Grupo focal, participante 8. Mujer, 47 años, madre de cinco hijos, estudiante avanzada de Relaciones del Trabajo. “Claudia”

Grupo focal, participante 9. Mujer, 37 años, madre de dos hijos/as, estudiante avanzada de una carrera del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Con participación gremial estudiantil. Migrante de un país limítrofe. “Natalia”

Entrevistada 8. Entrevista individual en el marco de la convocatoria al Grupo Focal. Mujer, 37 años, madre de un hijo “adolescente”, estudiante avanzada de Economía y docente de nivel secundario. “Carolina”