

2018

TESINA DE GRADO

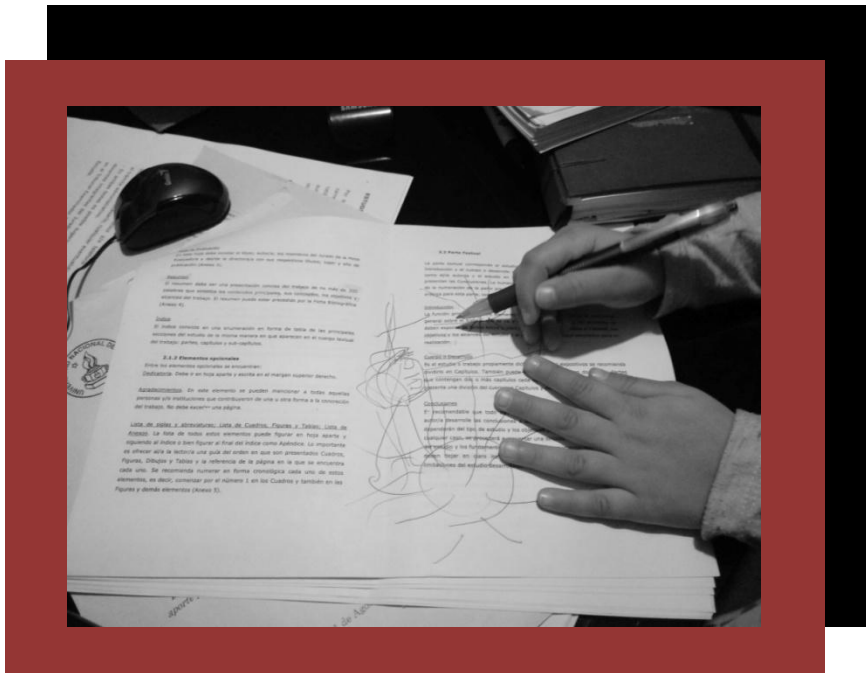
Licenciatura en
Trabajo Social

Autora:
LUCÍA PILAR COSCIUC

Directora de Tesina:
DRA. MA.
EVANGELINA BENASSI



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Ciencia Política y
Relaciones Internacionales
Escuela de Trabajo Social



[“ERAN INSOSTENIBLES TODOS LOS ROLES”]

Reflexiones y aportes para (re)conocer las vivencias de mujeres-madres-estudiantes universitarias desde sus propias voces.

Rosario, Septiembre de 2018

Dedicatorias

A mi mamá, por su inquebrantable confianza en mí y por ser ejemplo de vocación y amor
por lo que una hace.

A mi abuela, por las eternas horas de compañía y complicidad.

A Cielo, por ser pilar incondicional y apoyo sincero en todo el recorrido transitado juntas.

A Eva, por su paciencia, compromiso y dedicación.

*Y a mi hija, por mostrarme el mundo desde sus ojos; por su admirable forma de
comprender y enseñar.*

Resumen

*La presente tesina versa sobre la **relación entre maternidad y formación universitaria**. Específicamente, el objetivo de la misma es **recuperar experiencias** de vida de mujeres que, transitan, al mismo tiempo, su carrera universitaria y su proyecto de maternidad. La recuperación de dichas experiencias se centra en estudiantes formadas en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario; y son sus historias las que permiten dar cuenta de las dificultades y obstáculos que se les presentan al asumir esta **'triple combinación de roles'**.*

Índice

Dedicatorias.....	1
Resumen	2
Índice	3
INTRODUCCIÓN	6
Sentidos, significaciones y propuesta académica	6
Re-construyendo caminos	7
En primera persona.....	7
El sentido académico	9
Estructura y recorrido del trabajo	11
CAPÍTULO 1	
Acercamiento teórico, metodológico y procedimental.....	13
1.1 Referentes teóricos.....	14
1.2 Objetivos	18
1.3 Diseño metodológico seleccionado	18
1.3.1 Técnica de recolección de información: entrevistas en profundidad	19
1.4 Rol de la investigadora.....	20
1.5 Pertinencia y relevancia del estudio.....	21
1.6 Nivel del estudio.....	23
CAPÍTULO 2	
Antecedentes bibliográficos	24
2.1 Recuperación de antecedentes en torno al tema de investigación	25
2.2 Moviendo las arenas	29
CAPÍTULO 3	

Conceptualización y profundización del abordaje teórico 30

3.1 Revisión de conceptos y categorías	31
3.2 Pensar (con) perspectiva de género	32
3.3 Mujeres que estudian: universidad, trayectorias estudiantiles y subjetividades.	36
3.3.1 Breve recorrido histórico.....	36
3.3.2 Habitar la universidad: ¿qué sabemos de las y los estudiantes?	41
3.3.3 El rol del Estado, ¿garante <i>formal</i> de la permanencia de las estudiantes?	45

CAPÍTULO 4

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR: políticas de inclusión universitaria ¿Qué sabe y cómo aborda las necesidades de las mujeres-estudiantes-madres?..... 54

4.1 Aspectos institucionales de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR	55
4.1.1 Ubicación y accesibilidad.....	55
4.1.2 Nueva Secretaría de Género y Sexualidades	56
4.2 Implementación de Becas Universitarias en la Facultad.....	57
4.3 Herramientas y políticas ¿específicas? de inclusión para madres en la Facultad. Entrevista a Lucila Dattilo.	59

CAPÍTULO 5

Las entrevistas: (Re) conociendo a las mujeres-madres - estudiantes..... 63

5.1 Acerca de las entrevistadas: ¿por qué estudiantes o profesionales de Trabajo Social?.....	64
5.2 Elección y contacto con las entrevistadas	65
5.3 Historias de mujeres-madres-estudiantes. ¿Quiénes son las protagonistas?	66
Delfina.	66
Celeste.....	67
Agostina.....	68
Vanina.....	69

5.4 Los encuentros y las voces. Reflexiones, aportes y sentidos.....	70
5.4.1 Reflexiones acerca de ser mujer-madre-estudiante.....	70
5.4.2 Organización, estrategias y redes de apoyo para asumir la <i>triple combinación de roles</i>	79
5.4.3 Auto-percepción de experiencias desde una perspectiva de género.....	83
5.4.4 Acercamiento y acompañamiento desde la Facultad.	88
5.4.5 Definiéndose. ¿Qué significa ser mujer-madre-estudiante?	97

CAPÍTULO 6

Consideraciones abiertas	99
6.1 Recuperando ideas y nociones aprehendidas.....	100
6.2 Sobre confirmaciones y refutaciones.	101
6.3 Recomendaciones y aportes para pensar(nos) de ahora en más.	102
6.4 Alcances y futuros estudios.	104
6.5 Reflexionando (ando).....	105
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	107

INTRODUCCIÓN

Sentidos, significaciones y propuesta académica

Re-construyendo caminos

Cuando iniciamos un recorrido pretendemos establecer, a priori, cómo debería desarrollarse. Intentamos anticipar los posibles obstáculos, desvíos o caminos alternos que puedan llegar a presentarse. Lo trazamos como un verdadero “camino esperado”, como un curso necesario, normalizado y hasta inevitable. El camino ‘debe’ acercarnos al destino final, a la meta anhelada. Y en ese curso, en esa **trayectoria** esperada... en ese único sentido en el que elaboramos la ruta posible y construimos un imaginario respecto del “tiempo” como linealidad, muchas veces, nos sacude la sorpresa. Cuando esto ocurre, ponemos en jaque toda la estructura de un camino que ‘debía ser’ por otro que nos invita a des-aprenderlo todo y a construir en cada paso una nueva ruta que nos permita disfrutar, ante todo, de nuestro propio andar...

Despegarnos de los recorridos que necesariamente nos llevan ‘a un lugar’, y de todas las imposiciones que nos incomodan, que nos fijan los límites de lo esperado, que nos marcan en las sienes las medidas de los fracasos y los aciertos es el primer paso para comenzar a comprender que son las particularidades de las trayectorias personales las que marcarán el ‘cómo’ y el ‘cuándo’ del camino a recorrer... y por supuesto: ¡si es que hay UN camino!

Realizo esta “introducción de la introducción” porque aquí inicio un recorrido: recorrido “académico” que por ser tal no significa que sea menos impredecible y vívido. En la construcción de esta tesina se llenarán las páginas de historias de vida(s), de aprendizajes y enseñanzas, de formas y trazos diferentes a partir de recuperar **trayectorias personales**. Habrá muchas nociones, sentidos y re-significaciones con nombres y estructuras propias. Se pretenderá desnaturalizar expectativas y roles impuestos, y sobre todo se tratará de recuperar la voz de quienes han logrado trazar sus propios andares.

En primera persona

El recorrido por la Universidad siempre es un camino incierto, plagado de sentidos, de historias y vivencias, que nos dejan un aprendizaje en cada paso: en todos los aspectos en los que la palabra aprendizaje puede entenderse. Cuando este recorrido se transita siendo

mujer y asumiendo no sólo el rol¹ de estudiante sino que a su vez se ‘habita’ el rol de madre el camino a trazar tendrá implicaciones que si bien serán diferentes para las vivencias de cada una de estas mujeres, tendrá como denominador común una vivencia que puede preverse cargada de dificultades y obstáculos.

Mi propio transitar por la Universidad Nacional de Rosario, en la carrera de Trabajo Social y el hecho de haber tenido a mi hija durante ese **recorrido**, me llevó a vivenciar en la piel esta experiencia, este recorrido particularizado, personalizado. Y con ello a elaborar, en cada paso y valiéndome de diferentes ‘redes de apoyo’, estrategias o herramientas que me permitieran cumplir con las exigencias de ambos roles.

Los imperativos sociales y las estructuras culturales naturalizadas juegan un papel determinante en los recorridos de las mujeres que somos además madres y estudiantes: nos exigen ciertas pautas, tareas y plazos ‘propias’ de cada uno de esos roles para poder considerarnos ‘exitosas’ en ambos.

Aquí surge la pregunta que me movilizó para construir el tema /problema de esta tesina, la cual emergió como parte del transitar estos roles simultáneamente: **¿es posible compatibilizar los roles de mujer, madre y estudiante universitaria? Y si la respuesta es “sí”, la que sigue es: ¿cómo?**

Es claro que a partir de allí se desencadenan un sinnúmero de preguntas que tienen, en principio, múltiples respuestas posibles o que despertarán nuevos interrogantes. Para contestarlas, o al menos empezar a desmenuzarlas, fue imprescindible pensar(me) en principio en el cumplimiento de estos roles: en las expectativas, las exigencias, las restricciones, las prescripciones que asumí, que asumo, y que tantas/os otros/as entendieron que yo misma debía asumir. Desde ese lugar, pude despegarme de aquellas premisas impuestas, limitantes y estrictas, para comenzar a visibilizar mis propios andares mucho más complejos, más sentidos y re-significados, y especialmente, internamente habitados y vivenciados *en primera persona*.

¹ Esta categoría, y las demás enunciadas hasta aquí, serán retomadas y conceptualizadas en las siguientes secciones del presente trabajo; motivo por el cual no se ahondará aquí en ellas.

El sentido académico

El interrogante, en primera instancia, moviliza la búsqueda. Y en este caso, tratándose de un procedimiento que exigía acoplarse a un recorrido académico, dicho interrogante debía transformarse en LA pregunta de investigación que se eleve como eje del trabajo. Por tal motivo, las múltiples interpelaciones en torno a cómo podía darse la compatibilización de **roles** me llevaron a indagar concretamente en **¿qué tipo de subjetividades construyen las mujeres-estudiantes-madres al asumir la compatibilización de estos tres roles?**

En relación a este interrogante disparador es que comencé por plantearme ciertos cuestionamientos en relación a *¿cuáles serían entonces las exigencias o expectativas impuestas sobre la ‘actuación’ de estos roles para las mujeres? ¿Quiénes imponen tales exigencias y por qué las asumimos como propias? Y siendo así: ¿de qué forma influyen las categorías de género en la asunción de ciertas prescripciones sociales?*

Comenzar a de-construir los roles asumidos fue el puntapié inicial a la hora de comenzar a esbozar teóricamente la presente tesina. Entender que ninguna categoría es ingenua, y que en consecuencia a ello, la lectura de las imposiciones sociales y comportamientos esperados para cualquier tipo de rol debe asumirse de una *forma crítica, política y cuestionadora* ES el siguiente paso afirmativo en este sentido.

Poder pensar(me) y pensar a otras mujeres habitando en sus cuerpos estos roles es justamente el inicio de la problematización. Reflexionar acerca de cómo son las *trayectorias personales* y de cómo construimos nuestras *subjetividades* dentro y fuera de los roles es lo que me permite poder ir más allá en el reconocimiento de actrices/actores, intereses e injerencias que se ponen en juego en un espacio específicamente habitado, en esta lectura, por **mujeres-madres-estudiantes**.

En este aspecto, y sin temor a dudas, considero que para poder hablar de las vivencias de estas mujeres no existe relato más ‘autorizado’ y fidedigno que el de ellas mismas; el de recuperar la voz de esas **vivencias**, de esas historias de vidas que re-significarán todo lo que pueda verse en primera instancia como un sentido atribuido (y por ende ‘no propio’). Desde allí es donde considero necesario problematizar el modo en el que los roles se habitan en el cuerpo, desde cómo se reconstruyen y revalorizan en cada vivencia y de cómo se apropia ese sentido en las historias construidas.

Lejos de pretender cuantificar historias y elaborar informes que sirvan de análisis o referencias en sentido estricto de las vivencias narradas, me propongo tomar la voz de las mujeres-estudiantes-madres para recuperar los *sentidos que las implican e interpelan a diario*; y a partir de allí establecer reflexiones que permitan ahondar en lo más profundo las estructuras que infieren y enmarcan estas vivencias, para cuestionarlas, de-construirlas y re-pensarlas.

Cabe destacar un aspecto que, si bien será ampliado en la sección de antecedentes bibliográficos en relación a la problematización planteada, las pretensiones del presente estudio, de acuerdo a las búsquedas y recopilaciones realizadas, no presenta antecedentes análogos en nuestro país; sino que toda la compilación de trabajos de similares características la hallé en estudios de otros países latinoamericanos (artículos, tesinas de grado, investigaciones, etcétera). Este aspecto mencionado entonces, brinda la posibilidad de enunciar al presente trabajo como de tipo preliminar; para sembrar en primera instancia todos los interrogantes e interpelaciones necesarios para comenzar a cuestionar acerca de cómo se construyen y re-construyen las subjetividades de mujeres-estudiantes-madres en las universidades de nuestro país y conocer cómo conllevan la triple compatibilización de estos roles.

Para ello, recupero en esta tesina, las historias de estudiantes que forman y formaron parte de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario en particular de la Escuela de Trabajo Social; donde personalmente me formé (y continúo formando) y en donde considero que es significativo iniciar la reconstrucción de las experiencias debido a que en dicha facultad y específicamente en dicha carrera, además, se plantea habitualmente la intencionalidad de constituirse como una institución inclusiva, en la cual se acompañan las trayectorias diversas. En ese sentido, analizar qué lugar tiene la maternidad en términos del acompañamiento institucional también se convirtió en un objetivo secundario de este estudio, y tal mirada transversalizará el análisis de las vivencias recuperadas.

Estructura y recorrido del trabajo

La tesina está organizada en **6 capítulos**, en los cuales doy cuenta de la elaboración conceptual planteada y a su vez, presento los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo (entrevistas en profundidad con mujeres-estudiantes-madres).

En el primer capítulo desarrollo los aspectos que estructuran el trabajo; es decir que profundizo en torno a la fundamentación y los objetivos de la investigación, los referentes teóricos principales, el diseño metodológico seleccionado, la pertinencia e interés del estudio y el método de recolección de información elegido: entrevistas en profundidad.

En el segundo capítulo, expongo los antecedentes bibliográficos en relación al tema-problema que se desarrolla en la presente tesina, con el objetivo de visualizar y comparar las propuestas que hacen diferentes autoras/es en relación a ello. Recupero, con tal fin, apartados y referencias tanto de artículos de divulgación como de otras tesinas de grado.

A lo largo del tercer capítulo, retomo las categorías y conceptos que sustentan el recorrido propuesto; ordenándolas a partir de los siguientes ejes: **la situación de las mujeres estudiantes-madres**, el **abordaje de género** en relación a la construcción de los **roles asumidos por las mujeres**, el **recorrido histórico de la inclusión de las mujeres en las universidades**, el **(re)conocimiento de las/los estudiantes** universitarios/as como actores institucionales clave, y la **legislación y las políticas educativas inclusivas vigentes** en nuestro país.

En el cuarto capítulo, con el fin de darle centralidad dentro de la tesina, realizo una recuperación de aspectos institucionales y académicos propios de **la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)** para luego analizar **las políticas o herramientas específicas que se implementan desde la facultad** en relación a las necesidades de las mujeres estudiantes madres.

En el quinto capítulo recupero, en primer término, las historias las estudiantes, eligiendo las **vivencias** que se constituyen en claves para analizar las **trayectorias** de dichas mujeres en tanto estudiantes – madres; y a su vez, formulo reflexiones construidas en relación a dichas historias-trayectorias narradas. Aquí recupero sentidos y elaboro nuevos interrogantes y/o cuestionamientos que permitan plantear y transformar las actuales dificultades y hasta incompatibilidades que representan para estas mujeres, asumir y asumir(se) al interior de estos roles.

El sexto y último capítulo contiene algunas **consideraciones ‘abiertas’** respecto de todo el recorrido realizado; tanto en el presente trabajo como en relación a las trayectorias personales que se han encontrado re-elaboradas y representadas a partir del encuentro teórico y reflexivo del paso por la Universidad y de la vivencia de la maternidad.

CAPÍTULO 1

Acercamiento teórico, metodológico y procedimental

1.1 Referentes teóricos

Al hablar de la recuperación de **trayectorias de vida**, entendidas como “relatos de vida de sujetos que las reconstruyen discursivamente, y exponen formas de actuar, sentidos, valores, formas de concebir la realidad” (Lera, C.; et al., 2007: 33), me posiciono entendiendo esta noción conceptual como una herramienta válida y si se quiere ‘pertinente’ a la hora de buscar una mayor comprensión de las situaciones singulares que involucran a las personas con las que trabajamos, y de cómo estas las enfrentan o re-significan.

Pensar entonces en cómo las mujeres que son madres y estudiantes, en particular en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario, buscan compatibilizar estos roles, me lleva necesariamente a recuperar sus mencionadas trayectorias. Esta reconstrucción de andares particulares busca dar cuenta de cómo se asumen los **roles sociales**, considerados por Paul Horton y Chester Hunt (1986) como comportamientos o conductas que se esperan de una persona en determinado contexto, lo que a su vez, según ellos, implica saber implementar las exigencias que son socialmente construidas y saber exigir los privilegios que se ganan por el buen cumplimiento de los mismos; además de aprender las actitudes, sentimientos y expectativas que estos roles también exigen.

Las exigencias que implican asumir uno o más roles sociales, dejan entrever mecanismos que, al mismo tiempo, generan ciertos ‘comportamientos esperados’ por parte de quienes los asumen; por lo tanto, no cumplir con dichos comportamientos o expectativas sugeridas sería visto, en esta lógica, como una falta o falencia. ¿Para quién o ante quién(es) es esta falta? En primera instancia, para las personas a quienes se les adjudican las responsabilidades y exigencias que se establecen como ‘propias’ de cada rol asumido; ante los cuales se ‘rinde cuentas’ a la sociedad, que ‘juzga la falta y sanciona en consecuencia’.

Entiendo que dichos roles, como tales, son construcciones sociales y que por ello, responden a un determinado modelo de sociedad inscripto en un determinado contexto. Por eso, analizo las referidas construcciones siempre partiendo de pensarlas como operantes en el contexto actual, situadas, y que responden a cierto ordenamiento social que (aún) hoy nos rige: el *sistema patriarcal y hétero-normativo*. ¿Qué se entiende por ello? Según Marta Fontenla (2008) el **patriarcado** puede definirse como un

“sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad inter-clases e intra-género instauradas por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia” (2008:3).

En este sentido, se visualiza cómo en el interior de este sistema de dominación predominante tanto en lo cultural como en lo legal, se inscribe, en palabras de Juan Marco Vaggione (2008:21) la **heteronormatividad** como un “conglomerado de principios morales, religiosos y legales [que] también ha ejercido influencia en el razonamiento judicial y ha fortalecido la heterosexualidad como el principio regulador en las relaciones de familia”.

Inscriptas en esta lógica, se desprenden las exigencias en torno a los distintos roles asumidos por las mujeres, que parten de la organización del tiempo y las tareas domésticas e incluyen el cuidado y atención integral de los/as hijos/as en todas sus necesidades (salud, educación, esparcimiento, alimentación, etcétera) y/o de otro/a familiar a cargo. Incluso en los casos en los que las mujeres trabajan formalmente o se encuentran estudiando en el nivel superior, dichas exigencias las ubican como únicas o principales responsables para su cumplimiento. Por lo tanto, en primera instancia es menester reflexionar acerca de cuáles son los comportamientos socialmente esperados de una mujer que asume el **rol de madre**, quien dentro de una **concepción patriarcal de familia** ‘debe’ asumir la responsabilidad principal en la esfera doméstica: cuidado de los/las hijos/as y organización del hogar.

A ello se vincula la noción de **‘instinto maternal’** que Lorena Saletti Cuesta (2008) recupera, a través de diferentes autoras, e intenta desnaturalizar; ya que es a partir de dicha noción que la ideología patriarcal sitúa a las mujeres dentro del ámbito de la reproducción biológica, negando o desconociendo con ello su identidad por fuera de la función materna. La autora entiende que, construyendo la maternidad de las mujeres como natural e inevitable, se dictamina que *toda mujer debe querer y deber ser madre*; y con ello se consolida su localización en la esfera doméstica. La naturalización de este rol, como socialmente esperado, configura una imagen idealizada de las madres; por ende, todos aquellos comportamientos que no se incluyan dentro de esa imagen o que ‘desvíen’ la atención de las mujeres sobre el cuidado de los/las hijos/as y de la organización del hogar

serán concebidos como ‘incorrectos’ y por fuera de lo éticamente deseable, construyendo así la contra-imagen de ‘malas madres’ o ‘madres descuidadas’.

Por otro lado, en el caso de esta tesina, dicha función se suma a una figura que es la de las “estudiantes universitarias”. Al reconstruir el **rol de estudiantes universitarias**, se reflexiona acerca de cuál es el **‘perfil’ estudiantil** que se instituye como *hegemónico* en las universidades contemporáneas, influenciadas y re-significadas a partir de las nuevas exigencias que planea el sistema capitalista global actual. Como sostiene Manuel Escobar (2007:53) los programas universitarios, en gran medida, dejan ver la pretensión de subjetividades estudiantiles que serán especialmente productivas en contextos de adaptabilidad y flexibilidad laboral, construyendo una profesionalización que segmente y especialice conocimientos. Por otro lado, reconoce el autor, la configuración del espacio-tiempo propuesta por la universidad es regulada por ritmos claramente diferentes a los particulares de cada estudiante.

Desde esta óptica, una **trayectoria universitaria**, plasmada en los planes de estudio y/o programas académicos por asignaturas; establece una cronología de trabajo que prevé la duración de la carrera y organiza ciertos requisitos curriculares que deben cumplimentarse en un tiempo determinado. El no cumplimiento de dichos requisitos o temporalidades esperadas representa entonces una discontinuidad en relación a las exigencias que implican las *trayectorias universitarias* ‘establecidas’ previamente por la estructura institucional universitaria. ¿Qué significa esto? En otras palabras: una vinculación directa con la *‘frustración académica’*. Nuevamente: ¿Frustración-discontinuidad-incumplimiento desde la óptica de quién(es)?

Además de pensar en torno al perfil universitario como modelo genérico, es indispensable reconocer la particularidad de las **mujeres como estudiantes universitarias** siendo su irrupción masiva en la educación superior un fenómeno atravesado por largas luchas de las mujeres. Esto, lleva a visualizar cómo ha sido esa inclusión de las mujeres, cuáles han sido los obstáculos sorteados para lograrlo y de qué forma, aún hoy, su rol como estudiantes debe ser revalidado o defendido muchas veces en la vida universitaria en general, y en algunos ámbitos académicos en particular.

Cuando hago referencia a la construcción de **subjetividades**, al interior en este caso de las instituciones universitarias; y hablando específicamente de cómo éstas son

construidas por mujeres que cumplen además los roles de estudiantes y madres, busco adentrarme en los sentidos y significaciones que para estas mujeres representa la configuración de su **vida cotidiana**, es decir en el ámbito en donde ellas “hacen su propia historia, pero en condiciones previamente dadas” (Heller, 2004 citado en Veroneze, 2015: 139).

Para hablar de la(s) **subjetividad(es)**, Cristina Palomar Vereza (2009) retoma a Rosi Braidotti (2000) al afirmar que se trata de un proceso intensivo, múltiple y discontinuo de ‘llegar a ser’. De esta forma, Palomar Vereza visualiza dicho proceso como un devenir o una cualidad del ser que no se tiene por el sólo hecho de nacer. Por otro lado, la autora recupera la propuesta de Alain Touraine (2007), quien reconoce que la construcción de la(s) subjetividad(es) es un reto mayor para las mujeres, debido a que éstas han tenido y tienen que desprenderse de ciertos determinantes y complejos de género que se han tejido en los imaginarios sociales: principalmente la noción de maternidad, la cual no sólo se inscribe como una práctica sobrecargada de significaciones, sino que además se plasma en el registro del cuerpo de las mujeres, lo que complejiza aún más la reflexión en torno a la subjetivación de las mismas.

Este último segmento, es clave para poder des-andar las trayectorias de las estudiantes; entender sus significaciones y reconocer las imposiciones del entorno que obstaculizan su auto-reflexión y la de las otras mujeres. El proceso de construcción de subjetividades, entonces, permite complejizar el desempeño de roles de madres y estudiantes en sus espacios privilegiados: hogar y universidad.

Atravesando este recorrido, busco responder al interrogante antes planteado: **¿qué tipo de subjetividades construyen las mujeres estudiantes-madres al asumir la compatibilización de estos roles?** De esta forma, sostengo como *hipótesis principal* que **dicha subjetivación y compatibilización para estas mujeres es obstaculizada y complejizada por las exigencias que implican la ‘triple combinación de roles’ que asumen. Por este motivo, considero necesario dar cuenta de cómo son esas trayectorias desde las voces de las propias mujeres, fundamentalmente entendiendo que se trata de un proceso complejo y poco estudiado en la región y en especial en nuestro país.**

1.2 Objetivos

- GENERAL:

✓ Analizar y de-construir la configuración de subjetividades de mujeres estudiantes-madres a partir de la reconstrucción de sus trayectorias, particularmente transitadas en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario.

- ESPECÍFICOS:

✓ Reconocer la construcción social de los roles de mujeres-estudiantes-madres mediante un recorrido histórico y transversalizado por una perspectiva de género.

✓ Recuperar nociones significantes de las trayectorias de mujeres que sirvan como antecedentes de estudio comparativo en otras regiones de nuestro país.

✓ Elaborar propuestas y/o recomendaciones que contribuyan a la compatibilización de los roles de mujeres-madres-estudiantes del nivel superior, aplicables, en lo próximo, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario.

1.3 Diseño metodológico seleccionado

En esta investigación, opté por un diseño de tipo cualitativo; el cual supone como objetivo

"comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 364).

Esto se vincula directamente con la pretensión principal de centrarme en la recuperación de las trayectorias de las estudiantes-madres; en conocer y comprender sus construcciones de sentidos y significaciones y elaborar, a partir de ellas, reflexiones que permitan una conceptualización más teorizada de cómo se configuran sus subjetividades en los ámbitos específicos que las conciernen y determinan.

1.3.1 Técnica de recolección de información: entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una *técnica de investigación cualitativa* cuya finalidad es obtener información de la vida cotidiana de las personas con las que se trabaja, dado que permite introducirse en su mundo privado y personal.

Como sostiene Bernardo Robles (2011), las **entrevistas en profundidad** tienen la intencionalidad principal de

“adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (2011:40).

El autor afirma que, en este tipo de técnicas, el/la entrevistador(a) se constituye como un instrumento más del análisis, ya que es quien explora, detalla y recupera por medio de preguntas qué información es la más relevante para los fines u objetivos de la investigación. Además, reconoce que para poder llevarlas a cabo, es indispensable la conformación de una atmósfera o *contexto que sea cómodo y confiable* para la persona a quien se va a entrevistar, debido a que eso facilitará su expresión y le permitirá exponer aspectos fundamentales de su intimidad.

Las entrevistas en profundidad se desarrollan mediante el seguimiento de una guía de entrevista, en donde se plantean los diferentes temas que se pretenden abordar. Dicha guía, elaborada previamente a la realización de la entrevista, se estructura en base a temas de importancia sobre los que se desea ahondar, estableciendo la relevancia que tendrán para los intereses del estudio al momento de su análisis.

Finalmente, Robles, a modo meramente analítico, realiza la división del proceso en el que se desarrollan las entrevistas en profundidad en dos fases:

“la primera denominada de correspondencia, donde el encuentro con el entrevistado, la recopilación de datos y el registro, son la base para obtener la información de cada entrevista. La segunda, considerada de análisis, donde se estudiará con detenimiento cada entrevista y se asignarán temas por categorías, con esto, podremos codificar de manera eficiente toda nuestra información para su futuro análisis” (Robles, 2011:42).

Para la utilización de esta técnica, es importante como investigadores/as ser conscientes de la responsabilidad que implica reconstruir el mundo del/la informante de la

forma más leal a la que él/ella lo pueda construir, creer o percibir. Por eso mismo, la entrevista en profundidad puede ser considerada una técnica de investigación cualitativa de mucha utilidad siempre que se mantenga la fidelidad de las narraciones de los/las entrevistados/as al momento de realizar las descripciones e interpretaciones de cada entrevista.

*¿Cómo se fundamenta la elección de las **entrevistas en profundidad** en la presente investigación?* Partiendo de pensar que dicha herramienta permite un acercamiento único y real a las historias de las mujeres, a sus sentidos, a sus vivencias y trayectorias. En ese sentido, considero que sus relatos son la fuente principal de información para esbozar y conceptualizar la noción de subjetividades en un contexto específico: como mujeres, madres y estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario. Sus historias toman una entidad visible, y permiten des-andar no sólo sus recorridos; sino también desnaturalizar su entorno y contexto más próximo, que las determina y ha determinado, reconociendo actores y territorios específicos, y desmenuzando accionares concretos.

La considero una técnica idónea para la concreción de los objetivos de investigación propuestos; y coherente con la intencionalidad manifiesta de recuperar trayectorias y significaciones particulares que permitan visibilizar experiencias que no han sido exploradas, al menos en los sentidos en los que expongo, en estudios similares en nuestro país.

1.4 Rol de la investigadora

La propuesta de R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista (2010:410-411), plantea la importancia de que la persona que investiga nunca olvide quién es y por qué está sumergida en el contexto; entendiéndolo que siempre en los casos de investigación cualitativa lo más difícil es recuperar información desde la propia voz de los/las protagonistas. Por eso mismo es que se debe considerar qué papel se adopta, en qué condiciones y siempre ir adaptándose a las diferentes circunstancias que se presentan y que, por ende, no son estables en muchos casos. Si bien recomiendan siempre una postura reflexiva, también se debe tratar, en lo posible, de minimizar la influencia que se pueda ejercer sobre los/las

participantes de modo que no se interfiera en la propia recolección de los datos ni en la recuperación de dicha información tal y como ellos/ellas la transmiten.

De esta forma, al hablar de mi propio **rol como investigadora**, y específicamente, considerando el momento en el que me corresponda recuperar la voz de las mujeres con quienes trabajaré en la presente tesina; cabe aclarar que buscaré, tal como proponen los autores (R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista) antes recuperados, equilibrar mi participación e influencia, intentando siempre que la transcripción de los relatos sea leal a la nociones y percepciones que sus protagonistas tienen acerca de sus propias historias y experiencias.

Pensar(me) inmersa en el rol de quien investiga, quien recupera relatos me lleva a visibilizar mi desempeño de una forma totalmente abierta a la escucha, el respeto a las palabras y formas en que otras mujeres vivencian y han vivenciado una experiencia, que en particular también me ha tocado vivir en piel propia.

1.5 Pertinencia y relevancia del estudio

¿Por qué es pertinente trabajar, en una tesina de Trabajo Social, la construcción de subjetividades y la asunción de los roles de mujer-madre-estudiante universitaria?

Elaborar una tesina de grado que aborda la noción de subjetividades en un contexto particular y situado, y que analiza desde allí las trayectorias personales de las mujeres que asumen los roles antes mencionados, es un ejercicio teórico, conceptual y práctico que puede francamente entenderse como *propio* del Trabajo Social, considerando que la profesión y las prácticas e intervenciones profesionales son productos históricos y siempre contextualizados, tal como reconoce Marilda Iamamoto (1997); lo que necesariamente lleva a pensar que gracias a ese movimiento o condición es que los y las profesionales poseen “una autonomía relativa en la construcción de respuestas repetitivas o innovadoras frente a las demandas que le son históricamente presentadas (...) una práctica en proceso, en constante transformación” (Iamamoto, 1997:XXIX).

Siempre la intervención como profesionales es y será situada. Reconozco esa intervención en un horizonte que lleve al *reconocimiento y defensa de los derechos humanos*. Como reconoce nuestro Plan de Estudios (1997:2), se trabaja comprendiendo las

relaciones sociales que vinculan a las personas abordando e interpretando demandas o necesidades en un contexto social particular y general que permita justamente ese tipo de intervención pretendida, histórica.

La recuperación y el análisis que, desde el Trabajo Social se pueda llevar a cabo en relación a las trayectorias de estas mujeres permite (y con ello, pretende) realizar ante todo una visibilización de andares particulares que *parecen* no haberse tenido en cuenta a la hora de elaborar políticas específicas que lleven a facilitar el desempeño de estos roles; y a partir de allí, elaboro una lectura crítica, reflexiva y politizada en torno a cómo son significadas y problematizadas las vivencias de estas mujeres.

Esta lectura es propia de la profesión, tal como reconoce Cecilia Aguayo (2006), quien en consonancia afirma que la reciprocidad que se genera en la comprensión y recuperación de la vivencia del otro/a es fundamental ya que

“no sólo el profesional facilita la reflexión que el otro pueda tener de sí, sino la propia, pues sólo se puede comprender la vivencia profesional en la vivencia del otro (...) [lo que] nos permite afirmar que son sujetos y actores de su propia intervención social” (Aguayo, 2006:137).

La autora reconoce y define, entonces, a la acción profesional como una

“acción social de alteridad, de construcción mutua de identidad (...) [que] únicamente puede darse a través de la interacción de sujetos desde un orden simbólico y significativo” (Aguayo, 2006:155).

¿Qué constituye al presente trabajo en una investigación relevante?

La presente tesina aporta y releva la voz de mujeres que, hasta el momento, no había sido recuperada. Es relevante porque podrá eventualmente ser utilizada como insumo para estudios de otras disciplinas o profesiones que pretendan indagar acerca de cómo construyen sus subjetividades las mujeres-madres-estudiantes que intentan compatibilizar estos roles tanto al interior de la universidad como de sus propias conformaciones de hogares.

Resulta prometedor poder pensar que sea el puntapié inicial para comenzar a problematizar y complejizar estas vivencias, particularmente desde la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales; siendo que hasta el momento en el que fue elaborado el presente trabajo, no existía conocimiento acerca de cuáles podrían ser las demandas o

necesidades de estas mujeres ni tampoco ningún tipo de relevamiento concreto acerca de cuántas estudiantes cumplían esta ‘triple combinación de roles’.

1.6 Nivel del estudio

Debido a que la temática que plantea la presente tesina no ha sido estudiada de forma exhaustiva, de acuerdo a la búsqueda de antecedentes bibliográficos que realicé al momento de elaborarla (ya sea en otras tesinas de grado, en artículos de divulgación académica o en otro tipo de texto de fuentes académicamente reconocidas); es que la misma se desarrolla en un nivel exploratorio, con la pretensión de constituirse como antecedente para abordar dicha temática en estudios posteriores en donde se llegue a profundizar el nivel de investigación, se consulten nuevas fuentes y perspectivas de análisis y abordaje, etcétera.

Ahora bien, es importante comprender que este tipo de nivel de estudio se lleva a cabo “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...) o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:79). Entiendo entonces, que este tipo de trabajo puede permitir identificar conceptos prometedores o innovadores y preparar el terreno para estudios futuros sobre esta temática en particular; que como bien menciono sería una pretensión (elevada tal vez) pero concreta en lo que respecta al presente trabajo.

CAPÍTULO 2

Antecedentes bibliográficos

2.1 Recuperación de antecedentes en torno al tema de investigación

En relación al presente apartado, es importante considerar que la búsqueda de antecedentes bibliográficos vinculados al tema de investigación la llevo a cabo principalmente con la recuperación de tesinas de grado correspondientes a diferentes disciplinas. Además, incluyo un artículo de divulgación académica que trata específicamente la temática de maternidad y educación superior. El objetivo de ello no es sólo realizar una comparativa en torno a cuáles son (algunas) de las perspectivas desde las cuales se puede plantear un mismo (o similar) problema de investigación; sino que también busco conocer cómo son dichos planteamientos desde diferentes disciplinas.

La recuperación de antecedentes provenientes de diferentes disciplinas permite, según entiendo, ampliar y nutrir de cierta forma dicha recuperación desde perspectivas diversas y, por otro lado, permite entender que una problemática que concierne a lo social y que por ende es compleja, puede (y debería) ser abordada desde diferentes áreas de investigación.

Pensar en un abordaje '*complejo*' de la realidad social me lleva necesariamente a hacer uso de la propuesta de complejidad en los términos de Edgar Morin et al (2002:55), planteada como la "necesidad de captar la multidimensionalidad, las interacciones, las solidaridades, entre los innumerables procesos". Se afirma de esta forma que

“pensar de forma compleja es pertinente allí donde (casi siempre) nos encontramos con la necesidad de articular, relacionar, contextualizar. Pensar de forma compleja es pertinente allí donde hay que pensar. Donde no se puede reducir lo real ni a la lógica ni a la idea. Donde no se puede ni se debe racionalizar. Donde buscamos algo más de lo sabido por anticipado” (Morin et al, 2002: 33).

Es importante aclarar que debido a la mencionada escasez de estudios, investigaciones y material académico específicos que pude recopilar al momento de elaborar la investigación, entiendo el valor fundamental que tiene poder **exponer de forma clara** cuáles son (algunas) de las perspectivas que surgen o se evidencian en torno a la temática a estudiar.

En primer término, realizo la recuperación de 5 (cinco) tesinas de grado correspondientes a diferentes disciplinas (Sociología, Trabajo Social, Psicología, Antropología Social y Enfermería), y a su vez, elaboradas por estudiantes de distintos

países latinoamericanos (todas citadas correspondientemente en el Capítulo de Bibliografía Consultada del presente trabajo). En ellas, la centralidad del estudio es **conocer cómo son las vivencias de las mujeres-estudiantes-madres** que asisten a diferentes universidades, y a partir de ello poder de-construir cuáles serían las dificultades que se les presentan a estas mujeres a la hora de asumir las responsabilidades de esos roles.

Las tesinas halladas coinciden en reconocer que las vivencias para estas mujeres son particulares y complejas, en primer lugar, por su condición de tales. El nivel de exigencias impuestas en tanto mujeres-estudiantes-madres, analizadas en las tesinas, lleva a las autoras a elaborar un abordaje centrado en la distinción de **género**. Este abordaje permite exponer dónde radica la fundamentación y el ejercicio aún vigentes de tareas y roles diferenciados para hombres y mujeres, elaborados y perpetrados de forma desigual para unas y para otros. Vinculado a ello, la tesina de Antropología Social particularmente incluye la conceptualización de **‘economía del cuidado’**, para dar visibilidad al trabajo no remunerado (doméstico) y a la provisión extra-hogar de servicios de cuidado que llevan a cabo las mujeres.

En este sentido, y posterior al abordaje de género, las tesinas también encuentran coincidencias a la hora conceptualizar a la **maternidad**, entendiéndola como un rol social o culturalmente construido *para las mujeres*. Desde esta conceptualización, las autoras elaboran diferentes consideraciones en relación a cómo las mujeres viven la maternidad, cuáles son las exigencias que las determinan y cómo afrontan dichas responsabilidades que socialmente se les imponen.

Por otro lado, las autoras reconocen, aún con las particularidades de cada país en donde analizan las vivencias mencionadas, que no existen datos oficiales sobre dichas mujeres en su condición de madres y estudiantes ni en las instituciones universitarias ni provenientes de alguna entidad del Estado; situación que también coinciden en reconocer como una de las causas que explicaría, a su vez, la inexistencia de mecanismos, recursos o herramientas institucionales especialmente destinadas a abordar las experiencias de estas mujeres. Esto se traduce según las tesinas, en la **ausencia o debilidad de las políticas públicas** que atañen a la problemática desde el Estado, y con ello se determina la **invisibilización**, en muchos casos, de las vivencias de estas mujeres y de sus necesidades y las de sus hijos/as.

En relación a la metodología de recolección de datos, todas las tesinas trabajan con entrevistas en profundidad, con el objetivo de recuperar las experiencias de las mujeres desde sus propias voces. Utilizan diferentes cuestionarios ‘orientadores’ para elaborar las guías de preguntas, las cuales varían en relación a los objetivos propios planteados por cada tesista en su trabajo; incluyendo tanto cuestiones etnográficas, habitacionales, etarias y laborales, como así también referencias personales de las mujeres en relación a sus experiencias como madres y estudiantes, partiendo de su condición de mujeres. Cada una de las autoras utiliza dicha información de forma diferenciada en su tesina, volcando y agrupando las experiencias según criterios y consideraciones que se adecúan a las pretensiones de sus trabajos (cuadros, narraciones, comparaciones cualitativas, etcétera). También varía el número de entrevistas realizadas por cada autora.

Una de las diferencias que hallé entre las tesinas radica en la consideración de las mujeres estudiantes y madres como ‘jóvenes’ o que se encuentran en la ‘adolescencia final’, como es el caso de la tesina de grado de Antropología Social y de Enfermería, respectivamente.

El primer caso, de Antropología Social, es el único trabajo que menciona la paternidad de estudiantes universitarios en el mismo ‘nivel’ de problematización que la maternidad (aunque reconoce posteriormente mayor impacto y responsabilidad en las mujeres por cuestiones de género), siendo que su objetivo es abordar las dificultades que estos jóvenes (hombres y mujeres) deben sortear en contextos de múltiples obligaciones. El segundo caso, de la carrera de Enfermería, al referirse a experiencias de mujeres que se encuentran en el final de la adolescencia, la autora habla de un ‘fenómeno social’ que no sólo debe tratar de prevenirse sino que se debe enfrentar de la mejor manera la situación de maternidad dentro del grupo de estudiantes. Además, esta última tesina no transcribe ni recupera ninguna frase ‘textual’ de las mujeres a las que entrevista, las cuales podrían exponer cómo ellas se auto-perciben o cómo han vivido personalmente sus experiencias.

En ambos casos, los estudios excluyen las vivencias de mujeres de mediana edad que no hayan iniciado sus estudios universitarios directamente al finalizar la formación secundaria o que hayan tenido *discontinuidades* en los mismos.

Por otro lado, existen ciertas diferencias en relación al foco de la investigación o a reflexiones específicas que se corresponden con las diferentes disciplinas de las cuales

proviene las tesis. En este sentido, el caso de las tesis correspondientes a Trabajo Social y Sociología, incluyen en sus entrevistas, a diferencia de las otras tesis analizadas, aspectos socio-demográficos de las mujeres (edad, estado civil, hijos/as, vivienda, etcétera) y por otro lado indagan acerca de las percepciones en torno a ser mujeres, madres y estudiantes con el objetivo de conocer cómo y en qué contextos se construyen dichas vivencias. Aquí se transcriben, con especial atención, frases propias de las mujeres que permiten dar cuenta de los **sentidos e implicaciones personales** determinantes en sus experiencias de vida.

En el caso de la tesis de grado en Psicología, la autora se centra en recuperar los aspectos psicosociales de las experiencias de las mujeres, con especial hincapié en el reconocimiento de aspectos tales como sentimientos de culpa por la opresión y sobrecarga que perciben las mujeres y la influencia que tienen sobre ella los estereotipos de cuidado materno.

Por otra parte, recupero como antecedente un **artículo académico** de la Revista de Educación Superior de México, elaborado por las sociólogas Dinorah Miller y Vanessa Arvizu y titulado “Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio” (2016). En este trabajo las autoras centralizan el foco en la **particularidad de las trayectorias de mujeres** estudiantes madres, y afirman que “las universitarias con hijos(as) tienen trayectorias biográficas y escolares desacopladas del rol normativo supuesto por las instituciones de educación superior” (2016:17). En este sentido, reconocen que *las trayectorias de vida son recorridos que no necesariamente deben ser lineales*, por lo que en verdad no existe una secuencia que pueda encuadrar la forma en la que tenga que desarrollarse una trayectoria particular. Estas deben siempre analizarse de acuerdo a contextos, sociedades, tiempo y personas.

Reconocen, al igual que las tesis recuperadas, el peso que tienen las responsabilidades familiares sobre las mujeres, y que estas al ser madres y estudiantes, deben planificar de forma ‘diferente’ a otras mujeres su vida dentro y fuera de los espacios universitarios. Además, las autoras realizan un trabajo exploratorio analizando y comparando rasgos de universitarias con y sin hijos/as de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco en un período de tiempo determinado. A partir del análisis que

elaboran de los datos que obtienen, concluyen en una crítica al “curso de vida normativo como un modelo vigente para todo contexto y toda temporalidad” (2016:40).

2.2 Moviendo las arenas

La recopilación, análisis y profundización del material expuesto en el presente apartado permite visualizar ciertas formas, con similitudes y diferenciaciones, en las cuáles pueden plantearse algunas de las diferentes propuestas de abordaje de una misma temática. Y hablo de temática cuando los antecedentes hablan también de ‘fenómeno social’, de ‘vivencias’, ‘experiencias’, ‘casos’...

El denominador común es la responsabilidad ‘impuesta’ sobre las mujeres, a cargo del cuidado de los y las hijos e hijas, del trabajo doméstico y de procurar(se) para sí mismas la continuidad o no de sus estudios universitarios. Aquí es determinante la diferenciación de género y el sistema patriarcal que lo sostiene y reproduce; destinando como ‘ineludible’ y ‘natural’ la sobrecarga y subordinación de las mujeres a las expectativas socialmente asignadas por dicho sistema.

Se evidencian, con mayor o menor profundidad, incipientes muestras de interpelación y cuestionamiento a todas esas exigencias y fronteras impuestas al ‘destino’ o curso de vida de las mujeres. Se comienza a hablar de decisiones particulares, de expectativas propias, de co-responsabilidad de cuidados y tareas dentro y fuera del hogar.

No es excepción ni casualidad el hecho de que TODOS los estudios e investigaciones recuperados hayan sido escritos por mujeres; tanto los aquí expuestos como aquellos que fueron descartados a la hora de seleccionar los antecedentes pertinentes al presente estudio. ¿Es una temática que atañe sólo a las mujeres? No, es una experiencia que viven en la piel las mujeres y que, de acuerdo a la evidencia bibliográfica, parece sólo importar y problematizar a las mujeres...

Este podría ser, a mi entender, el inicio de la discusión. Una vez visualizadas las exigencias impuestas a las mujeres y siendo más conscientes de las mismas es que se puede comenzar por barajar y (re)partir esas responsabilidades entre todos(as) los/as actores a quienes las temáticas del cuidado, de la división estricta (y casi ‘teórica’) de las esferas públicas y privadas se refieren.

CAPÍTULO 3

Conceptualización y profundización del abordaje teórico

3.1 Revisión de conceptos y categorías

El presente capítulo tiene como objetivo presentar y fundamentar la elección de *algunos conceptos y categorías* que fueron enunciados dentro de los referentes teóricos que enmarcan la presente tesina, y por otro lado, incluyo otras conceptualizaciones que permiten ampliar las nociones preliminares que abordan el tema elegido.

La referencia de **trayectorias de vida** como noción fundamental a la hora de comprender y visualizar los recorridos de las estudiantes madres lleva a pensarlas siempre en movimiento, en un tiempo y espacio que les es propio y singular, y que si bien dicha **trayectoria** compartirá rasgos con otras, siempre debe pensarse y comprenderse desde esa singularidad.

Además de sumar en comprensión, y específicamente hablando desde el Trabajo Social, el análisis de estas **trayectorias** permite pensar la intervención profesional junto con las personas con las que se trabaja, siendo que “entre los elementos que juegan en la intervención para analizar las decisiones a tomar, está la decisión del propio sujeto (...) mediada por el reconocimiento que la persona hace de sus potencialidades, dificultades, deseos, clausuras...” (Lera, C.; et al., 2007:35).

Es importante reconocer que aquí no hablo de **trayectoria** como recorrido que lleve necesariamente a un sitio, o a varios... O que tenga un horizonte o camino trazado. Visibilizo las historias de estas mujeres que, traducidas en **trayectorias de vida**, se asimilan más a recorridos o existencias que “son sacudidas por fuerzas colectivas que reorientan sus **trayectorias** de manera imprevista y generalmente incontrolables” (Bertaux, 1997:17 citado en Lera, C. et al., 2007).

Para recuperar estas **trayectorias**, parto de pensar que cada una de las mujeres involucradas configura su propia **subjetividad** vinculada a los diferentes **roles sociales** que asume. Ya habiendo conceptualizado en torno a ello, entiendo que las exigencias que implican habitar estos roles por parte de las mujeres en particular, llevan a una determinada significación de su realidad en donde deben decidir cuál será la forma en la que asumirán o no dichas exigencias. Pienso en el cumplimiento de expectativas, en la elaboración de determinados comportamientos esperados y delimitados... Y en lo que ocurre en aquellos casos en los que se incumplen estos mandatos impuestos.

Aquí juega un papel fundamental la auto-percepción de estas mujeres en relación a cómo consideran que estas restricciones deben o no ser determinantes en la toma de decisiones sobre sus propias vidas, en sus vivencias y en la significación que le dan a los diferentes sucesos que las atraviesan e interpelan. Conocer y trabajar desde estas subjetividades y construcciones de sentido propio es el camino que elijo a la hora de recuperar las voces de las protagonistas y comprender cómo han elaborado y percibido sus andares.

Finalmente, tomo el **contexto universitario** como *escenario* principal para analizar cómo se desenvuelven las trayectorias de vida de las estudiantes-madres, sus complejidades y exigencias. La noción de ‘escenario’ la entiendo como una construcción de “espacios escénicos cuya conformación trasciende límites predeterminados y generan diversas situaciones de diálogo entre territorio y contexto” (Carballeda, 2008:80). Estos, a su vez, van siendo definidos según “la singularidad de cada circunstancia, problema o demanda a partir de los cuales se construye(n)” (Carballeda, 2008:75).

Dentro de esta perspectiva, asumo al *mundo académico* como espacio o escenario

“en el que se sitúa, para su análisis, la construcción social de la maternidad, lo cual permitirá examinar cómo se construye y se vive esta experiencia pero también hará posible avanzar en la comprensión de la forma en que las regulaciones del mundo académico, con sus determinaciones de género, dan lugar a una práctica social de la maternidad en este contexto específico” (Palomar Vereá, 2009:4).

Visualizo, entonces, un espacio de *luchas*, que posee una determinada estructuración de las *relaciones de poder* y en donde la condición de género constituye un elemento que determina la ubicación jerárquica en tales disputas de poder.

3.2 Pensar (con) perspectiva de género

En este apartado, fundamento la utilización de un abordaje teórico con perspectiva de género transversal a todo el recorrido de la presente tesina, y para ello cito en primer término la propuesta de Donna Haraway, quien sostiene que el

“**género** es un concepto desarrollado para contestar la naturalización de la diferencia sexual en múltiples terrenos de lucha (...) [tratando] de explicar y de cambiar los sistemas históricos de diferencia sexual, en los que los

hombres y las mujeres están constituidos y situados socialmente en relaciones de jerarquía y antagonismo” (1995:221).

Desde este lugar, visualizo cómo el concepto de género permite corrernos de esa naturalización de roles y expectativas impuestas para hombres y mujeres, y comenzar a pensar nuestra sociedad en términos y categorías históricas, y por lo tanto cambiantes.

Comprender que en términos de género las elaboraciones culturales no son estables o permanentes podría ser el primer paso que se puede dar a la hora de visibilizar, en particular, las vivencias de las mujeres a lo largo de la historia y en todos los ámbitos y espacios posibles. Desde aquí es que es posible significar la subordinación femenina como una estructura funcional al sistema hegemónico patriarcal que aún con ‘modificaciones’, permanece vigente.

La **perspectiva de género** invita a reconocer la distinción y diferenciación sexual (y binaria) entre hombres y mujeres como un

“fenómeno de carácter **cultural** (lo que se concibe como ‘masculino’ y ‘femenino’ no es natural ni universal sino que es construido y difiere según las culturas, las razas, las religiones), **histórico** (lo que cada cultura entiende como ‘masculino’ y ‘femenino’ varía de acuerdo a los diferentes momentos históricos) y **relacional** (lo que se entiende por ‘masculino’ se define en relación a lo que se entiende por ‘femenino’, y viceversa, en un horizonte de significaciones mutuas)” (Fabbri, 2014:145).

Es posible, gracias a este abordaje, quitarle el sesgo de ‘universalidad’, ‘atemporalidad’ y/o ‘naturalidad’ a cualquier simbolización asociada a hombres y mujeres por su condición de tales; e incluir con ello a las múltiples identidades de género que a lo largo de la historia han quedado relegadas e invisibilizadas por la lógica binaria de ‘los sexos’. De acuerdo con ello, es importante abandonar por un lado la lógica que lleva a pensar que existe una única forma de ser mujeres y hombres, y comenzar a percibir, por otro lado, a todas y cada una de las diversas subjetividades como verdaderas y auténticas identidades de género.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer algunos aspectos que aún persisten de la **configuración patriarcal de familia** como elemento clave a la hora de recuperar las historias de vida de las mujeres-estudiantes-madres. Entendiendo entonces que la familia se constituye como el primer espacio de socialización de las personas, se puede ver cómo ésta

“va estimulando el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, asentando así tanto la identidad como el rol de género. Las reglas sociales van deslindando de manera clara las expectativas relacionadas con los roles que las personas deben asumir” (Herrera Santi, 2000:569).

Los rasgos fundamentales de la noción patriarcal de familia pueden resumirse en “la familia nuclear basada en la división del trabajo ‘padre proveedor-madre doméstica’” (Falcone, 2017:15), configuración que permaneció vigente con firmeza hasta mediados del siglo XX. Si bien su estructura ha sido transformada por los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas, y se reconoce con ello que no existe un *modelo de familia* ‘normalizado o naturalizado’; cabe aclarar que aún rigen (en diferentes medidas y lugares) algunos patrones propios de ese modelo familiar tradicional, fundamentalmente aquellos aspectos construidos en torno a las responsabilidades del cuidado sobre los/las hijos e hijas.

Es posible ver cómo aún persisten, desde diversas perspectivas, nociones vinculadas a una prescripción y ‘exigencia social de género’ que iguala la imagen de ‘mujer = madre’ y vincula tal significación a la plena realización de las mujeres como tales. Esta imagen de la maternidad, que deposita el deseo casi natural de toda mujer a ser madre y con ello ubica prácticamente la totalidad de las responsabilidades vinculadas a este rol sobre las mujeres; es la que todavía hoy habla de la existencia de un ‘**instinto y amor maternal**’ como “hecho instintivo, irracional, que se supone se manifiesta desde la infancia de toda mujer” (Saletti Cuesta, 2008:170).

Vinculado a ello es que abordo la conceptualización sobre la ‘**maternidad**’ entendiéndola, primeramente, como una *construcción social* y “un proceso complejo y pleno de ambigüedades que determina y configura la subjetividad de las mujeres, sean madres o no” (Palomar Vereá, 2009:4). La *maternidad históricamente construida* permite de-construir el sinfín de imaginarios vinculados a ella a lo largo del tiempo, invita a elaborar una idea de división igualitaria y justa de responsabilidades y cuidados de los y las hijos e hijas y propone configurar el lugar de las mujeres como poseedoras de deseos y metas que pueden no vincularse de manera prioritaria a su (posible y no excluyente) rol maternal.

Entender que “el trabajo materno es y puede ser llevado a cabo por un hombre o por una mujer, desligando así el trabajo materno del sexo de quien lo lleva a cabo (...) es una práctica que, como otra cualquiera, está condicionada a un contexto social particular” (Saletti Cuesta, 2008:182); y por lo tanto, quita en primera instancia la sobrecarga que generan todas las responsabilidades de cuidado sobre las mujeres. Por otro lado, esta perspectiva permite reconocer a dicho ‘trabajo materno’ como una práctica que siempre debe analizarse en su contexto particular, y por tanto, no puede ser universalizada ni naturalizada en ninguna de sus formas ni sobre ninguna identidad de género en especial.

De acuerdo a esto último, recupero la noción de ‘**economía del cuidado**’ para poder dar cuenta de cómo se estructuran las tareas de cuidado y organización de hogar, y cómo desde esta lógica, dichas tareas se reservan casi de forma exclusiva a las mujeres. Esta noción contribuye entonces, tal como sostiene Valeria Esquivel (2011), a “instalar al ‘cuidado’ como un problema de política pública, sacándolo del terreno de lo privado y (si se insiste lo suficiente) desnaturalizándolo como lo propio de las mujeres y de los hogares” (2011:11). Esquivel afirma que se trata de un concepto mucho más potente que los utilizados con anterioridad (trabajo doméstico, no remunerado, etcétera) ya que “el ‘cuidado’ –más allá de si se remunera o no, más allá de si se realiza en los hogares o fuera de él– remite con más claridad a una relación interpersonal: los cuidados se brindan y se reciben” (Esquivel, 2011:10).

El concepto de **economía del cuidado** refiere en un sentido amplio a

“todas las actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad en que viven. Incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del cuidado (coordinación de horarios, traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisión del trabajo de cuidadoras remuneradas, entre otros). El cuidado permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones/capacidades (niños y niñas, personas mayores, enfermas o con algunas discapacidades) y también de las que podrían auto-proveerse dicho cuidado” (Rodríguez Enríquez, 2015:36).

Vislumbrar estos conceptos y consideraciones desde una perspectiva de género, abre la posibilidad de comprender y analizar las historias de las mujeres-estudiantes-madres, sus configuraciones de roles y familia, su vínculo con la maternidad y sus expectativas y

deseos, desprendiéndolos de todo prejuicio o construcción simbólica dada que lleva a una lectura alejada de la propia auto-percepción de estas mujeres.

3.3 Mujeres que estudian: universidad, trayectorias estudiantiles y subjetividades.

3.3.1 Breve recorrido histórico

A la hora de hablar de la **inclusión de las mujeres en las universidades**, tanto a nivel global como específicamente en nuestro país, reconozco primeramente que el origen de la universidad reside en “un proyecto de modernidad (...) [donde] tanto el papel social de la universidad como el ejercicio de la docencia y la investigación estuvieron soportados en un sentido de pensamiento y de valores considerados universales” (Escobar, 2007:49). Además, se la ubicaba en un lugar considerado de ‘privilegio’ para la conformación de un proyecto de civilización percibido como universal. Se establecía además como requisito un determinado perfil de estudiante: varón ‘ilustrado y racional’.

En relación a esta característica de la universidad, y recuperando otros materiales en donde se analiza el lugar de la misma como institución pública que ‘conforma sociedad’, retomo el planteo de Alicia Itatí Palermo en el texto “El acceso de las mujeres a la educación universitaria” (2006); quien distingue dos períodos en relación a la inclusión de las mujeres en instituciones universitarias: en forma excepcional o disfrazadas de hombres, como fue el caso de unas pocas mujeres universitarias circunscriptas a las aristocracias, que lograron ingresar a la universidad a partir de fines de la Edad Media primeramente en Italia. El segundo momento que reconoce la autora como “proceso sistemático” es a partir de finales del siglo XVIII, en Estados Unidos y en algunos países de Europa, con la apertura del debate en torno a las posibilidades de las mujeres para acceder a este nivel de estudios.

Este proceso ‘sistemático’, que Palermo visualiza como “lento pero ininterrumpido” (2006:14) comienza a darse enmarcado en un contexto de luchas y reclamos feministas por la igualdad de derechos ya no sólo para algunas mujeres pertenecientes a las aristocracias. Tiene su origen concreto en Estados Unidos donde las mujeres, tras la guerra civil, comenzaron a realizar tareas y actividades que hasta el momento eran ejecutadas de forma

exclusiva por hombres. Luego, se intensificó el proceso en países de Europa, llegando a América Latina recién a finales del siglo XIX.

La circunscripción de las mujeres a la esfera doméstica, justificada por la estructura patriarcal, fue el primer y principal obstáculo que éstas debieron sortear; siendo que ello las privó de formar parte de la vida pública y limitó su mundo al ámbito privado y familiar vinculado a tareas y actividades ‘propias de su sexo’. Este planteamiento, reconoce Edda Samudio (2016), fue esbozado desde diferentes autores, filósofos y pensadores reconocidos globalmente como ‘clásicos’, entre los cuales la autora destaca a Platón, Aristóteles, San Agustín y Rousseau, entre otros. De este último Samudio recupera la siguiente afirmación, que logra plasmar un pensamiento que fue transversal a más de una época:

“toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde la infancia” (Rousseau, 1995:484 citado en Samudio, 2016:79).

Estos pensadores, afirmando y fundamentando desde diversas disciplinas cuál era el lugar que las mujeres *debían ocupar* en la historia, fueron los pilares fundamentales que permitieron el sostenimiento de este paradigma que, con algunos matices y modificaciones, logró perdurar a través de las generaciones en el tiempo y a lo largo y ancho de los distintos países y culturas.

Ambas autoras, siguiendo la cronología planteada, coinciden en reconocer como primer antecedente de mujeres universitarias que lograron graduarse (aunque de carácter netamente excepcional y sin demasiadas precisiones al respecto) el caso de unas pocas aristocráticas que obtuvieron sus títulos en Derecho a finales de la Edad Media en la Universidad de Bologna, en Italia.

En relación a las primeras carreras en las cuales se graduaron las mujeres, Palermo reconoce que “a medida que iban siendo admitidas en las universidades, la discusión pasó por el tipo de estudios que mejor se correspondía con la naturaleza femenina” (2006:18). Desde este sentido, y continuando con un rol femenino asociado al cuidado, es que las primeras graduadas de Europa y Estados Unidos fueron médicas por ser ‘las supervisoras de salud y enfermeras del hogar’. Ya para finales del siglo XIX, comenzaron a diversificarse las opciones de nuevas carreras para las mujeres (aunque de forma incipiente

y dependiendo de cada universidad): Matemáticas, Química, Derecho, Filosofía, entre otras.

Palermo reconoce que “la elección de la carrera implicó por parte de las mujeres una estrategia que les permitió aprovechar los intersticios que el sistema de género de la época les dejaba antes que enfrentarse abiertamente con ellos” (2006:20). La autora visualiza esta estrategia como exitosa, entendiendo que les permitió estudiar y a su vez ejercer una profesión siempre y cuando la misma no rompiera demasiado con el orden establecido.

Con el correr de las décadas, y siempre en un contexto de luchas y reclamos que fueron obteniendo legitimación, se amplió el número de universidades a lo largo de Europa (y tardíamente en países de América Latina específicamente) que aceptaban la matriculación de estudiantes mujeres. Sin embargo, la batalla no estaba ganada con el ingreso a las instituciones; dado que, como reconoce Palermo, aún debían enfrentarse a la validación de su título una vez graduadas: “el ejercicio profesional representaba otro bastión más para las jóvenes graduadas, quienes debieron luchar primero por el ingreso, luego por la obtención del título y finalmente por el ejercicio profesional” (2006:23).

Como mencioné anteriormente, la inclusión de las mujeres en las universidades de América Latina se produjo a partir de la década de 1880 y tuvo su proceso análogo al de Estados Unidos y Europa en la elección de la carrera de Medicina en primer término y en un contexto de debates y luchas feministas por la igualdad de derechos. Si bien es importante reconocer que cada país latinoamericano tuvo sus particularidades al hablar de este proceso, reconozco como denominador común el reclamo de mujeres que habían desarrollado un importante rol en las luchas por la independencia de sus países y que se encontraban, a partir de ello, “conscientes de su fuerza y de la importancia de su participación en estas luchas (...) [situación que les permitió] mostrar a la sociedad que podían cumplir un rol diferente al que los ideales tradicionales les habían asignado” (Palermo, 2006:28).

¿Qué ocurrió en Argentina? En el caso particular de nuestro país, el debate en torno a la educación superior de las mujeres cobró fuerza pasada la primera mitad del siglo XIX, en pleno auge de la lucha feminista por la igualación de derechos tales como el acceso al voto, la participación en la esfera pública sin restricciones, entre otras cuestiones. Aquí, es importante reconocer que el proceso migratorio que tuvo lugar en nuestro país en aquella

época permitió la difusión de corrientes de pensamiento provenientes de Europa que fomentaban la educación femenina y las diversas reivindicaciones feministas.

Palermo afirma que Argentina se constituyó como uno de los cinco países de América (a excepción de Estados Unidos, claro), junto con Brasil, México, Chile y Cuba que permitieron el ingreso de mujeres en las universidades durante el siglo XIX. El proceso, contó con antecedentes importantes: la creación de Escuelas Normales a partir de 1870 (durante de la presidencia de Sarmiento) con el objetivo de promover la educación de las niñas; la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1896 orientada principalmente al interés de las mujeres, situación que permitió el acceso de éstas a la universidad y que operó como un espacio *propio* aunque, de acuerdo a la lectura de la época, acorde con su ‘naturaleza femenina’; y el desempeño y accionar de docentes extranjeras (europeas y estadounidenses) que proliferaron la educación de niñas y mujeres en el interior del país, sembrando conciencia de luchas feministas y reivindicaciones sobre sus derechos.

Consuelo Flecha García (1993) sostiene que la creación de asociaciones, la difusión de publicaciones, la participación en Congresos Nacionales e Internacionales, la realización de diferentes actividades culturales y el trabajo profesional seriamente realizado fueron los pilares del movimiento de inclusión de mujeres en las universidades. Todo ello, reconoce la autora, se dio en medio de “circunstancias no favorables, pero que ellas lograron superar abriendo, con sus iniciativas, nuevas posibilidades a las mujeres argentinas para realizar actividades sociales fuera de los ámbitos tradicionales” (1993:100). Desde esta perspectiva, entendemos que los resultados de este proceso fueron en nuestro país realmente significativos, permitiendo la modificación de algunas estructuras sociales que se encontraban fuertemente arraigadas en esos tiempos.

El siglo XX encontró a las mujeres de nuestro país organizadas y con mayor determinación en torno a la validez de sus reclamos en todos los ámbitos y en particular en términos de educación. Tal es el caso, que a principios del siglo XXI las mujeres “son mayoría en las aulas universitarias” (Palermo, 2006:42).

Esta referencia de la autora, lleva a pensar cómo vivimos hoy las mujeres nuestra presencia en las aulas universitarias, en donde *somos* mayoría. Tal como sostiene el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018 de la UNESCO, sólo el 4% de los países a nivel mundial han alcanzado la paridad de género en la enseñanza superior; y

en este nivel, el desequilibrio de género se vuelve más en detrimento de los varones: “globalmente hay más mujeres que hombres en la enseñanza terciaria en casi todas las regiones” (UNESCO, 2018:14). Cabe aclarar, tal como afirma el documento, que si bien en muchos países la proporción de mujeres graduadas es mayor que la de los hombres a nivel general, son muchas menos las que se dedican a carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en relación a los graduados varones.

En un estudio desarrollado por Imanol Ordorika en 2015, se realiza la asimilación de matriculación de mujeres y hombres en educación superior comparándola en los años 1970 y 2009. Para ello, el autor toma el Índice de Paridad de Género en educación elaborado por la UNESCO en 2012, el cual permite ‘medir’ la razón de mujeres entre hombres; donde uno (1) es igual presencia entre ambos/as, menor a uno (1) prevalece la presencia masculina y mayor a uno (1) prevalece la femenina. Dicho informe establece que el índice pasó a nivel mundial de 0.74 a favor de los hombres en 1970 a 1.08 en 2009, es decir, ligeramente a favor de las mujeres (Ordorika, 2015:7).

Junto con el análisis de este tipo de datos, que sólo los recupero en el presente trabajo con el fin de visualizar cómo se ha ido modificando la relación par/dispar de matriculación entre hombres y mujeres en las últimas décadas, considero importante reconocer qué sucede con las mujeres, una vez que se gradúan del nivel superior, en el ejercicio profesional y/o en el acceso a becas de posgrado: ¿se encuentran en igualdad de condiciones para acceder a los *mismos* puestos y/o plazas de estudio que los hombres? ¿Cambian las circunstancias para ellas por su *condición* de género?

Analizar la situación de las mujeres graduadas a partir de estos interrogantes lleva a definir un horizonte que, aún hoy, se anticipa como complejo y dificultoso para ellas, más si se les agrega el *rol de madres*. Pensar en el despliegue de responsabilidades, imprevistos y restricciones que conlleva este último rol para las mujeres en particular, ya las hace correr en desventaja con un par graduado varón. Sin necesidad de examinar minuciosamente, es posible visualizar esta desventaja en los requisitos que se establecen (eliminatórios, claro) a la hora de postularse para un empleo profesional o una beca de posgrado: ser soltera/o y sin hijos/as, ambos aspectos determinantes en el caso de ser mujer. Y aunque no se tratara de requisitos exigibles por terceros/as: ¿cómo podría una mujer, madre y graduada o estudiante, derivar o desatender las responsabilidades de la maternidad para dedicarse a

tales exigencias profesionales o educativas? Siempre pensando, a priori y (como hemos anticipado) ‘en líneas generales’, que dichas responsabilidades las atañan de forma *casi exclusiva*, aún si cuentan con la presencia del padre de sus hijos/as.

En este aspecto, y retomando la vida y las trayectorias de las mujeres-estudiantes-madres, me surge la pregunta de cómo son estas estudiantes y cómo constituyen su rol en la universidad. Para ello, pienso en la forma en la que elaboran sus subjetividades, en cómo habitan la universidad y cómo se consolidan o desarrollan sus trayectorias estudiantiles. En el siguiente apartado propongo ahondar sobre aquellos aspectos que permiten conocer dichas particularidades estudiantiles en general, las cuales son mayormente ignoradas por los diferentes estudios sobre educación superior, específicamente en nuestra región.

3.3.2 Habitar la universidad: ¿qué sabemos de las y los estudiantes?

Para poder caracterizar cómo son las y los estudiantes de educación superior, entiendo que inicialmente es importante pensar cómo las y los vemos. Es decir, poder reconocer, tal como sostiene Carlota Guzmán Gómez (2011)

“al **estudiante como un sujeto** con necesidades particulares y con necesidades de atención (...) [reconocer] la importancia de escuchar a los estudiantes ya sea para reconocer sus problemas personales, familiares o aquellos relacionados con su trayectoria educativa, con los obstáculos a los que se han enfrentado” (2011:93).

Desde este primer punto, coincido con la autora en que los y las estudiantes, pensando en las particularidades de sus trayectorias, deben ser ‘*visibilizadas/os*’ de forma diferenciada: hombres y mujeres, de tiempo parcial o completo, jóvenes y adultos/as, etcétera.

La autora reconoce que en los primeros años del siglo XXI se comenzaron a elaborar estudios que, justamente, buscaban conocer más sobre estudiantes universitarios; quienes hasta ese momento resultaban sujetos/as olvidados/as de las instituciones de educación superior y poco se sabía de ellos/as. Sin embargo, la autora afirma que estos estudios han resultado escasos, motivo por el cual se debe trabajar e investigar mucho más a fondo sobre esta población en particular.

Concibiendo a los y las **estudiantes como sujetos activos/as** en su formación, Guzmán Gómez realiza un reconocimiento de algunas de las particularidades que deben

considerarse a la hora de hablar de ellos/as, quienes no se constituyen como un grupo homogéneo ni estereotipado que responde a una misma composición familiar, cultural o económica; sino que por el contrario, los cambios que se han vivido a nivel global en las últimas décadas obligan a pensar (al igual que cualquier grupo poblacional de distinta índole) en la multiplicidad de estructuras personales que definen la vida de estos y estas estudiantes. La autora sostiene, en este sentido, que no existe un único perfil de estudiante aunque afirma que

“el perfil predominante tiende a ser el (la) estudiante soltero(a), sin hijos(as), con una trayectoria académica continua y cuyo sostén económico son los padres; sin embargo estas semejanzas no excluyen la existencia de otro tipo de estudiantes” (Guzmán Gómez, 2011:94).

Reconocer entonces que existen estudiantes, tanto hombres como mujeres, que se convierten en los o las primeros/as de su familia en alcanzar el nivel superior de estudios; o pensar en estudiantes que deben trabajar formalmente durante el cursado de sus carreras para poder sostener sus estudios, y hasta considerar que existen estudiantes que comienzan a estudiar superada la mediana edad con hijos/as de diversas edades a cargo; invita a entender que **no existe en realidad un perfil** o ‘tipo ideal’ de estudiante, sino que para abordar las particularidades de cada uno/a de ellos/as, es importante partir de pensar en un campo amplio, diverso y por supuesto, complejo.

Carlota Guzmán Gómez reconoce que la experiencia escolar de estudiantes universitarios y los procesos de construcción de la identidad se configuran entendiendo que los/las estudiantes tienen distintas formas de vivir su condición de tales y viven múltiples y diversas experiencias. Junto con ello, entiende que es importante comprender que, a su vez, lo que ocurre en el espacio universitario es parte de la formación de los y las estudiantes, y que es allí en donde se despliegan prácticas que dan sentido a su quehacer cotidiano en este ámbito (Guzmán Gómez, 2011:97). La autora sostiene, finalmente, que la relación con los/as pares, los apoyos recibidos y las experiencias subjetivas durante los estudios juegan en este contexto un papel importante en la permanencia de los y las estudiantes en sus carreras y en el rumbo que toman las distintas trayectorias estudiantiles.

Para pensar en términos de subjetividades, parto de entender que en el contexto universitario se constituye una *subjetividad específica* siendo que los y las estudiantes “utilizan los espacios universitarios para diversos fines y que en la apropiación del espacio

se gestan procesos de *construcción identitaria*” (Castro, 2011 citado en Guzmán Gómez, 2011:98). En este sentido, existen *diversas formas de habitar la universidad*: ya sea a partir de las propias construcciones y significaciones internas, de las condiciones familiares y económicas y de los vínculos interpersonales celebrados entre los diversos actores que confluyen en el ámbito universitario. A partir de estas múltiples configuraciones se determinará entonces cómo será esa *forma particularizada de habitar el rol universitario*.

Asumiendo la mencionada diversidad estudiantil, es que tampoco es posible anticipar una trayectoria estudiantil ‘ideal’; siendo que la multiplicidad de perfiles académicos impide y dificulta establecer cómo son o deberían ser esos recorridos. En líneas generales, las carreras del nivel superior establecen una limitación en el tiempo de duración determinada en años; dentro de los cuales se ‘deberían’ finalizar los estudios. Sin embargo, pocos/as son los/as estudiantes que logran (o desean) cumplir con este parámetro temporal por múltiples y diversas razones, situación que no se ha logrado vincular, siguiendo a Guzmán Gómez, al perfil de los y las estudiantes.

Por este motivo, al reflexionar acerca de las **trayectorias estudiantiles** esperadas, considero en primer lugar que no existe una única forma de constituir o desarrollar dichas trayectorias, y por otro lado entiendo que el hecho de que un recorrido no ‘se adapte’ a las expectativas curriculares, familiares o sociales impuestas no significa de ninguna forma que el mismo deba considerarse una frustración o fracaso; sino por el contrario debe visualizarse como un recorrido particularizado y repleto de significaciones que lo han determinado.

Otro aspecto fundamental (vinculado al anterior) a tener en cuenta al recuperar las trayectorias estudiantiles, y particularmente en lo que concierne a este trabajo a las trayectorias de mujeres-estudiantes-madres, es el factor del *tiempo y la conciliación del mismo frente a las exigencias que implica dicha ‘triple combinación de roles’*. Existe por un lado una lógica institucional desde la cual se programa y organiza la vida académica entendida como ‘el tiempo estatuido’ (que incluye tiempos de cursado, plazos administrativos, horarios, etcétera); y por otro, se encuentran las diferentes formas en las que

“el *sujeto vive el tiempo*, esto es, el significado que le confiere y que le asigna en el contexto de su propia vida cotidiana y de su biografía. Este significado personal conferido por el estudiante al tiempo se expresa (...)

en lo que desde el punto de vista institucional se vislumbra como una trayectoria discontinua” (Mata, 2009 citado en Guzmán Gómez 2011:98).

Aquí es donde es posible percibir la distancia que existe entre la lógica institucional, rígida y preestablecida, y los diferentes significados y necesidades que presentan los y las estudiantes en torno a la organización de *su tiempo*.

El **tiempo** como tal es un elemento central en las trayectorias estudiantiles, y lo es aún más en las *vidas* de las estudiantes-madres, donde la distancia entre sus necesidades y dicha lógica institucional se alarga... Los tiempos se desmenuzan y se fragmentan en muchas más piezas que las que se llegan a considerar desde las instituciones universitarias. Y esto es notable al percibir cómo estas mujeres vivencian dicha distancia, en donde los plazos no les alcanzan, los horarios se les restringen y la sobrecarga de responsabilidades las obliga a desplegar estrategias multidimensionales para lograr acortar la brecha temporal que las aleja de una trayectoria estudiantil ‘continua y esperada’. Todo ello las significa, y hace de sus trayectorias de vida una experiencia impregnada por la configuración subjetiva de sus tres roles, ignorada muchas veces por las mencionadas instituciones.

Para estas estudiantes la utilización ‘productiva’ del tiempo es un dispositivo que establece un salto de calidad en sus recorridos académicos. Los *malabares* que les permiten cumplir con las exigencias que se les presentan en sus hogares y en las aulas de la universidad son fundamentalmente recursos de aprovechamiento del tiempo; es decir de esos escasos instantes entre una actividad y otra, en las largas jornadas nocturnas o en la disposición de realizar ‘multi-tareas’ de forma simultánea. Hablo de considerar dobles o triples jornadas de trabajo doméstico, académico y en muchos casos también laboral; en donde aún teniendo en cuenta las particularidades, el *tiempo* se constituye siempre como un elemento clave que determinará la vida de estas mujeres.

Es aquí donde surge interrogar acerca de *¿cómo se acorta dicha brecha de tiempo? ¿Qué rol cumplen las instituciones universitarias para contribuir a ello?* Al afirmar, en primera instancia, que las trayectorias estudiantiles de mujeres madres han sido poco estudiadas y que por tal motivo, desde las instituciones no se poseen herramientas o políticas claras que atañen a esta población en particular, es que sostengo que para que estas puedan contribuir a achicar la mencionada brecha, primero deben conocer cómo viven y construyen sus subjetividades estas estudiantes. Partir de allí podrá permitir que las

instituciones universitarias cuenten con información desde las voces de las estudiantes, para poder elaborar políticas específicas acordes a sus demandas y necesidades, y no al revés.

Sostiene Carlota Guzmán Gómez que para ello, es fundamental incursionar en las prácticas cotidianas de los y las estudiantes, y también en los procesos de construcción de sentido que se dan en los contextos institucionales.

Pensar desde la diversidad de trayectorias y desde la particularidad de las experiencias de estudiantes madres podría considerarse el principal eje para trabajar por la equidad educativa, lo que implica no sólo una equidad formal sino también la incorporación de prácticas y políticas concretas que garanticen la permanencia de las estudiantes en las universidades y que se acoplen a sus necesidades.

3.3.3 El rol del Estado, ¿garante *formal* de la permanencia de las estudiantes?

Una vez realizado el recorrido histórico y la lectura de los aspectos claves que determinan las trayectorias estudiantiles y permiten su reconocimiento; me pregunto, ya ahondando en las políticas públicas propias de nuestro país, *¿cuál es el rol que cumple el Estado argentino en relación a la permanencia de las estudiantes en las universidades? ¿Se constituye sólo como una garantía formal plasmada en la Ley de Educación Superior o existen mecanismos y/o recursos destinados específicamente a responder a las necesidades de estas estudiantes?*

Para comenzar a esbozar las respuestas a estos interrogantes, tomo en primer lugar a Sandra Carli quien en una entrevista brindada a la Agencia TSS en octubre de 2017 reconoce lo siguiente:

“la garantía de un sistema de educación pública supone el respeto al derecho a la educación, a acceder a la formación en cualquiera de sus niveles. La gratuidad de la universidad sigue siendo un valor muy importante en la Argentina (...) aún cuando se puede analizar críticamente lo que está pendiente”².

² Nota “La educación es una construcción colectiva”. Recuperada de: <http://www.unsam.edu.ar/tss/sandra-carli-la-educacion-es-una-construccion-colectiva/>

¿Qué significa esto? Que aún con cuentas pendientes, con limitaciones y con falta de recursos, el hecho de que en nuestro país la educación sea pública y gratuita en todos los niveles nos convierte en un Estado que vela, al menos desde el ámbito formal y a diferencia de muchos otros países en el mundo, por la formación curricular de su población desde el nivel inicial hasta el nivel de educación superior.

Ahora bien, si dicha formación debe ser garantizada por el Estado Nacional, ¿cuál es el marco jurídico-legal que así lo determina? Y por otro lado, ¿de qué manera o a través de qué recursos lo lleva a la práctica, particularmente en el caso de las mujeres-estudiantes-madres del nivel superior?

3.3.3.1 Aspectos fundamentales de la Ley 24521 de Educación Superior y su modificación (Ley 27204)

La Ley Nacional de Educación Superior, promulgada en agosto de 1995 durante la presidencia de Carlos Menem, estableció un compendio de medidas y disposiciones en relación a las instituciones universitarias y de educación superior (terciarias) tanto públicas como privadas. En los primeros artículos de la Ley, se establecía además el rol que asumía el Estado Nacional en la organización de tales instituciones, en su financiamiento y en la autonomía relativa con la que contaba cada una de ellas. De acuerdo a lo establecido en la normativa, el Estado no era el responsable fundamental en la implementación efectiva de tales políticas, y por lo tanto, no debía garantizar el acceso de la población que así lo desease a este nivel de estudios.

Este aspecto, donde se determinaba el rol asumido por el Estado, fue modificado por la **Ley 27204 de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior”** promulgada en noviembre de 2015 bajo la presidencia de Cristina Fernández. Tal modificación, aún vigente, sustituyó varios artículos de la Ley 24521, entre los cuales destaco el Artículo 1º, en el cual se modifica justamente el carácter del Estado como garante de acceso y permanencia de estudiantes en el nivel de educación superior, adquiriendo el mismo rango legal que el establecido en la Ley 26206 de Educación Nacional para la educación inicial, primaria y secundaria:

“El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación

superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la Ley 26206” (Ley 27204, 2015).

Dicha responsabilidad principal e indelegable del Estado implica, entre otras consideraciones

“garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley” (Ley 27204, 2015).

Es importante realizar una contextualización respecto de la modificación sobre la Ley de Educación Superior, siendo que en cada período (1995 y 2015), conforme a los gobiernos de turno, las políticas públicas en materia de educación obtuvieron un tratamiento completamente diferente. Es decir, que su prioridad en la agenda pública y el presupuesto destinado marcó un *cambio de abordaje político* que se vio claramente reflejado en la promulgación de la última modificación de la Ley.

En la modificación de la Ley se establece además un cambio en el financiamiento económico de la Educación Superior, el cual debe provenir del Estado Nacional y no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso por otros recursos. Por otro lado, determina en su Artículo 7° la ‘autarquía económico-financiera’ de las instituciones universitarias, para administrar su patrimonio, recursos y presupuestos; todo regulado por el sistema de control del sector público nacional. En este sentido, se establece como responsabilidad de las instituciones el desarrollo y sostenimiento de becas, préstamos u otro tipo de ayuda destinados a quienes tengan dificultades económicas para continuar sus estudios, “de tal forma que nadie se vea imposibilitado por ese motivo a cursar tales estudios” (Ley 27204, 2015).

De acuerdo a todas estas consideraciones que forman parte de la Ley de Educación Superior vigente en nuestro país, es posible observar que el rol del Estado en relación a la permanencia de las y los estudiantes en la universidad *debe ser* el de garante. El Estado distribuye los recursos que luego las instituciones se encargan de ‘administrar’, con el fin de que todas aquellas personas que deseen realizar sus estudios superiores (y que cumplan con los requisitos legales/formales para ello) puedan hacerlo sin restricciones económicas, generacionales, culturales, de género, etcétera.

Sin embargo, teniendo en cuenta la experiencia en nuestro país, se puede considerar que todo ello depende en realidad del contexto global y político en el que nos encontramos inmersos. Cambian entonces, pese a lo establecido en la Ley, los presupuestos que se destinan a nivel Nacional a las diferentes áreas, entre ellas al área de educación superior. Se trata de un proceso que no es (ni ha sido) a lo largo de nuestra historia estable, que ha sufrido vaciamientos, reformas y nuevas perspectivas ‘coherentes’ con los cambios en los gobiernos de turno. Aquí es oportuno analizar e indagar acerca de *¿cómo se perfilan hoy³ las políticas educativas destinadas a estudiantes del nivel de educación superior?*

3.3.3.2 Acerca del ‘perfil’ de las políticas públicas actuales en Educación Superior

Las transformaciones económicas y políticas exigen, en muchos casos, que las instituciones universitarias (principalmente públicas) reorganicen sus recursos de acuerdo a la urgencia de las demandas y/o necesidades más generalizadas que se les presentan; aunque esto también varía de acuerdo a las instituciones, las provincias y las políticas implementadas. Claro está que, al responder al Estado Nacional, todos los cambios, aún en diferentes dimensiones, transforman las estructuras organizativas de dichas instituciones académicas. Y con ello, se modifican *siempre* las vivencias de los y las estudiantes que forman parte de las mismas.

El análisis sobre los cambios *percibidos* en materia de recursos, presupuestos y orientación de las políticas públicas *debe hacerse*, de acuerdo al apartado anterior, siempre de forma contextualizada, situada. Este ejercicio obliga a ubicar en un determinado tiempo y espacio cualquier modificación que se produzca en la arena política, y con ello será posible realizar una lectura crítica y problematizadora de la realidad que nos compete, de

³ La referencia temporal debe contextualizarse en el escenario político actual de nuestro país, en el cual se evidencia un cambio de perspectiva en las políticas educativas implementadas por el gobierno de turno. Ej.: Dec. 90/2018 de “Relanzamiento del programa PROG.R.ES.AR” como ‘nueva política educativa’, lo que significó cambios en los criterios de atribución de la beca, des-financiamiento, reducción de perceptores/as, entre otras consideraciones. Más información: Gluz, N. y Ochoa, M. (2018) recuperado de: <https://www.infobae.com/opinion/2018/02/05/los-cambios-en-el-progresar-ni-aumento-economico-ni-mejora-educativa/>

las transformaciones sufridas en distintos ámbitos y de la implementación de las nuevas políticas en general.

Con el objetivo de realizar tal análisis contextual en relación al ‘perfil’ que adoptaron las políticas educativas en la actualidad de nuestro país, considero importante plantear cómo han ido mutando las mismas, al menos en el plano enunciativo, en los últimos 15 años.

En primer término, entonces, tomo el aspecto del financiamiento estatal al sector educativo, en particular al nivel superior. En un informe realizado en febrero de 2018 por Axel Rivas y Daniela Dborkin y titulado “¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?”⁴ se marca como principal punto de inflexión (en un análisis comparativo cuyo foco va desde el año 2003 al 2017) lo ocurrido en el año 2005 con la sanción de la Ley Financiamiento Educativo, la cual estableció nuevos pisos para el gasto público en Educación y Ciencia y Técnica, generando un incremento notable en los gastos destinados a estos sectores. Dicho informe sostiene además que

“este aumento no fue un hecho aislado, sino que sucedió en un contexto de crecimiento de la economía y de una suba notoria en la presión tributaria y del gasto público. Es decir, se pudieron destinar mayores recursos al sector educativo sin necesidad de priorizar en el agregado a este rubro por sobre otros, por lo que su participación en el total se mantuvo constante” (Rivas y Dborkin, 2018:5).

Al mismo tiempo que la Ley Financiamiento Educativo estableció metas conjuntas para el gasto de Nación y de las provincias, también estipuló metas para el esfuerzo que debía realizar la Nación, por un lado, y las provincias, por el otro, para cumplir esta meta.

Continuando con la propuesta anterior, se afirma que en materia de gastos

“los años 2006, 2007, 2011 y 2015, estos últimos tres, años de elecciones presidenciales, aparecen como los de mayor incremento real del gasto en Educación y Cultura. Por el contrario, en 2008, 2012, 2014 y 2016 se registraron caídas reales, siendo el último año el que mayor disminución presenta. Estas caídas, junto con aumentos del gasto total, implicaron que en todos estos años el esfuerzo educativo haya disminuido” (Rivas y Dborkin, 2018:24).

⁴ Informe elaborado por el CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) la cual se constituye como una “organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas”. Más información: <https://www.cippec.org/nosotros/>.

En materia de composición de gasto en Educación, destacan por un lado que el Ministerio de Educación Nacional se encuentra a cargo de casi tres cuartas partes de estas erogaciones, pero indican que también intervienen otros organismos (dependencias o ministerios); y por otro lado, informan que más del 80% de dicho gasto se relaciona con transferencias, principalmente a Universidades Nacionales y también a provincias y municipios para financiar otros gastos de estos sectores.

Para hablar del federalismo en relación a los gastos que realizan en materia de educación las provincias, Rivas y Dborkin afirman que, en conjunto, las 24 jurisdicciones han incrementado el esfuerzo financiero por la educación (esto es, el gasto educativo frente al gasto total) pasando de 27% en 1996 a 30% en 2015. Sin embargo, sostienen que más allá de la evolución agregada del gasto educativo provincial,

“es importante profundizar en las diferencias entre las distintas provincias, dada la heterogeneidad que se presentan entre ellas (...) Es decir, provincias con similar esfuerzo educativo pueden presentar, debido a sus diferentes características económicas y demográficas, magnitudes muy dispares en cuanto a gasto educativo” (Rivas y Dborkin, 2018:30).

Este gasto provincial que destinan las provincias a la educación se concentra principalmente en remuneraciones, debido a sus responsabilidades en cuanto a la gestión y operación de las escuelas e instituciones universitarias: “casi 80% del gasto se vincula a personal, y, si se suman las transferencias a educación privada -que son para financiar también salarios docentes-se obtiene que más del 90% del gasto educativo provincial se concentra en partidas salariales” (Rivas y Dborkin, 2018:30). Esto es importante a la hora de visibilizar qué porcentaje de ese total de recursos financieros resta para implementar en otras acciones concretas por parte de cada provincia y en particular, por parte de cada Universidad, cuya estructuración presupuestaria también se establece a partir de la autogestión de dichos recursos percibidos.

Rivas y Dborkin concluyen en afirmar que

“con el cambio de gobierno en el año 2016 se observa una reducción en términos reales del gasto en Educación y Cultura a nivel nacional. Sin embargo, las partidas salariales han ido en la dirección contraria en ese primer año, incrementando el esfuerzo nacional por el Fondo de Incentivo Docente aún a costa de disminuir drásticamente las partidas destinadas a otros fondos educativos” (Rivas y Dborkin 2018:47).

Para hacer referencia a algunas de las políticas concretas implementadas en el nivel de educación superior hasta el año 2015, y teniendo en cuenta que el cambio de gobierno a finales de ese año implicó una modificación en la perspectiva de las mismas, se pueden mencionar los programas “**Conectar Igualdad**” del año 2010, cuyo fin *era* proporcionar “una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Dec. 459/2010 – Art. 1º, 2010), y el programa “**PROG.R.ES.AR**”⁵, puesto en marcha en enero de 2014 e implementado por la Administración Nacional de la Seguridad Social, el cual otorga transferencias monetarias a jóvenes estudiantes de bajos ingresos para que completen sus estudios secundarios y superiores. Por otro lado, cabe mencionar, como clara política de Estado que también signó una época, la creación de nuevas universidades nacionales (más de 15) entre los años 2007 y 2014.

Desde el cambio de gobierno en nuestro país en el año 2015, con el pase de la presidencia de Cristina Fernández a Mauricio Macri, se han efectuado diversas modificaciones a las políticas educativas del nivel superior: desde cambios en los criterios de abordaje y ‘selección’ de los y las perceptores/as de las mismas, hasta variaciones en el gasto público destinado a tales fines (ya sea en infraestructura, presupuesto de becas, entre otros aspectos).

Una de las acciones e implementaciones concretas del nuevo Gobierno a la que se puede hacer referencia es la implementación del “Programa de Bienestar Universitario” cuyos objetivos se basan en: abordar la complejidad del acceso y la plena participación de los estudiantes en la cultura y vida universitaria; contención de los(las) jóvenes y mejora de sus condiciones materiales y pedagógicas, y realizar un abordaje integral de sus necesidades y derechos⁶. Las acciones específicas de este programa, de acuerdo a la información obtenida de la sección del Ministerio de Educación en la página oficial del Estado, son: mejoras en infraestructura universitaria, implementación de un proyecto

⁵ Las modificaciones que sufrió el programa PROG.R.ES.AR han sido referenciadas y contextualizadas en la Nota al pie Nro. 2 del presente trabajo.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/politicasuniversitarias/bienestaruniversitario> (último acceso 3 de junio de 2018).

transversal de mejora en la salud universitaria, fomento de proyectos de acompañamiento a becarios de los Programas de Becas Bicentenario, Becas Universitarias y PROG.R.ES.AR, incorporación del Plan Aprender Conectados como modificación del anterior programa “Conectar Igualdad”⁷, y en materia de género y diversidad, se busca fortalecer la integración de los(las) estudiantes en la Universidad.

Además, actualmente opera la Secretaría de Políticas Universitarias, encargada de la distribución del presupuesto nacional destinado a las instituciones universitarias estatales, de la adjudicación de Becas Univesitarias⁸ y del fortalecimiento de la extensión universitaria, entre otras actividades.

Cabe aclarar que al momento de elaborar la presente tesina, no existe mayor información en relación a las mejoras en infraestructura, fortalecimientos estipulados para la extensión universitaria ni directivas en tanto a proyectos de integración universitaria. El sitio web oficial del Estado en su sección perteneciente al Ministerio de Educación sólo establece las enunciaciones que relevé en este segmento, y la búsqueda de otras fuentes fiables no arrojó mayores datos en relación a ello.

En este punto, y de acuerdo al análisis realizado, me atrevo a afirmar (aún atendiendo a las modificaciones en las políticas educativas de los últimos quince años) que no existe una política a nivel Nacional que establezca alguna implementación concreta de recursos o herramientas destinados a abordar las trayectorias de estudiantes con hijos/as o que transiten sus embarazos durante el cursado universitario. Nada se menciona tampoco en los objetivos del ‘bienestar universitario’ sobre estudiantes con hijos/as ni se perfila ninguna política educativa por medio de la cual se aborde la complejidad de la población estudiantil en su multidimensionalidad. Es decir, que a partir de lo estudiado, se releva que sólo existen ‘lineamientos generales’ establecidos en la Ley o en el perfil de las políticas educativas; los cuales conciernen a todas las instituciones universitarias y de educación superior por igual, en tanto al tratamiento de becas y herramientas para las y los

⁷ Modificado a partir del **Decreto 386/2018**, el cual enunció al nuevo Plan “como una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprenderá (...) el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente”, sustituyendo al “Conectar Igualdad” en su lógica de distribución de equipamiento tecnológico (netbooks y notebooks) directamente a los y las estudiantes.

⁸ No se realizan aclaraciones ni menciones (en la página oficial del Ministerio de Educación) en torno a becas específicas del sector, más allá de las Becas Ley (disponibles en todos los niveles y constituidas por cuatro únicas modalidades) y el programa PROG.R.ES.AR.

estudiantes; por lo que su implementación práctica y efectiva queda a criterio de las autoridades de cada una de las mencionadas instituciones, las cuales varían de acuerdo a los diferentes contextos.

Entonces bien, si la implementación y elaboración de becas más específicas concierne a las autoridades de cada institución universitaria me pregunto: ¿qué tipo de propuestas ofrece la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR para su población estudiantil con hijos/as a cargo?

CAPÍTULO 4

**Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la
UNR: políticas de inclusión universitaria ¿Qué sabe y cómo
aborda las necesidades de las mujeres-estudiantes-madres?**

4.1 Aspectos institucionales de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR

La **Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales** es una casa de estudios que depende de la **Universidad Nacional de Rosario** de Argentina y cuya creación formal se dio en el año 1973, aunque ya existía desde 1929 como Licenciatura para el Servicio Consular.

En relación a la oferta académica de la Facultad, está compuesta por cinco carreras de grado: Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Trabajo Social y la recientemente incorporada Licenciatura en Turismo. Además, se desarrollan carreras de posgrado (Doctorados, Maestrías y Especializaciones) y carreras de pos-título.

En materia organizacional, la Facultad cuenta con nueve secretarías que operan en diferentes áreas (estudiantiles, académicas e institucionales): Secretaría Académica, Secretaría de Comunicación y Gestión de Medios, Secretaría de Extensión y Vinculación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Secretaría de Relaciones Institucionales, Secretaría de Planificación y Gestión Institucional, Secretaría Financiera, Secretaría Estudiantil y la recientemente creada (en junio del corriente año 2018) Secretaría de Género y Sexualidades.

4.1.1 Ubicación y accesibilidad

En sus primeros años, la Facultad funcionó como un anexo en la Facultad de Derecho de la UNR, hasta que en el año 1989 se trasladó a un nuevo edificio propio denominado “Centro Universitario Rosario” y ubicado en Riobamba 250 Bis. (Monoblock N° 1), que es donde funciona actualmente.

El edificio de la Facultad, conocido como ‘La Siberia’, se ubica en una zona de la ciudad de Rosario que puede considerarse “poco accesible” para los y las estudiantes, en relación al resto de las facultades e institutos universitarios ubicados en el macro-centro de la ciudad. En este aspecto, si bien existen diversas líneas de colectivos que conectan a la Facultad con los diferentes barrios, cabe reconocer (vinculado específicamente al tema de la presente tesina), que la lejanía implica en muchos casos un obstáculo adicional en

términos de accesibilidad e inclusión para las mujeres-estudiantes-madres, quienes deben dejar a sus hijos/as al cuidado de algún familiar o en guarderías que generalmente no se encuentran cerca de la Facultad; lo que demanda más tiempo en los traslados y mayores complicaciones a nivel organizacional en el cuidado.

Por otro lado, es importante reconocer la problemática en materia de seguridad en los alrededores de La Siberia, atendiendo a que en la actualidad se trata de un tema que preocupa no sólo a estudiantes y a todo el personal que trabaja en la Facultad; sino que también ha sido tratado por las autoridades municipales en diferentes oportunidades sin mayor éxito. Pese a que habitualmente la zona es vigilada por móviles policiales para evitar justamente que se produzcan robos o hechos de violencia, son diversas las denuncias de estudiantes y personal de la Facultad que aquejan que estos hechos continúan sucediendo en las zonas aledañas al edificio. Este reconocimiento, que si bien es contextual y atañe a prácticamente a todas las zonas y barrios de la ciudad, se realiza en relación a la Facultad entendiendo que se agrega como un aspecto a considerar (tal como el punto anterior en materia de accesibilidad) en términos de dificultades y obstáculos para las mujeres estudiantes y madres que asisten a La Siberia.

Cabe destacar que en la actualidad, toda el área que comprende a la zona de La Siberia se encuentra en un ‘plan de reordenamiento urbano’⁹, que permitirá una mayor accesibilidad a la Facultad. Dicho plan comprenderá la construcción de más de 300 unidades habitacionales y de una avenida sobre la actual calle Beruti que vinculará e integrará de mejor modo ese sector urbano con el resto de la ciudad. Además, se establece un plan de revalorización de toda la zona y se ejecutarán mejores accesos viales, con una nueva estructura de movilidad y nuevos espacios públicos. El plazo de implementación será 3 años y se realizará por etapas.

4.1.2 Nueva Secretaría de Género y Sexualidades

En el marco del compromiso asumido contra la erradicación de la violencia machista, la Facultad creó en el mes de junio de 2018 la Secretaría de Género y

⁹ Para más información respecto al Plan de Reurbanización de La Siberia acceder a: <https://www.rosarioplus.com/ensacoycorbata/El-Concejo-aprobo-la-urbanizacion-de-La-Siberia-20180706-0009.html>

Sexualidades a cargo de la Dra. Florencia Rovetto. El nuevo espacio, que según el propio Decano Franco Bartolacci¹⁰ busca no sólo su jerarquización en términos institucionales, sino que implica "*entre múltiples cuestiones, pensar y entender la Universidad también como un territorio feminista*". Además, el Decano destacó que las cuestiones de género y la erradicación de la violencia sexista deben ser un tema "*prioritario, central y estratégico de nuestra Facultad pero también lo debe ser de la Universidad*".

Tal como lo afirma en su Sitio Web oficial, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales ha estado 'sensibilizada desde siempre y convencida de que las cuestiones de género deben ser centrales en las políticas institucionales', y es allí en donde se fundamenta la creación de esta nueva Secretaría; cuyos objetivos principales son: transversalizar la perspectiva y el abordaje de género a todos los trabajos de investigación y actividades curriculares que conciernen a la Facultad, establecer un Protocolo de acción concreta para la erradicación de la violencia machista, como así también revisar las trayectorias laborales en la Universidad y fuera de ella, reconociendo que 'la división sexual de trabajo existe' y que se deben poder generar políticas públicas hacia dentro que permitan fundar condiciones de equidad.

En este sentido, y analizando los mencionados objetivos de la flamante Secretaría, indagué acerca de si existen o están planificadas acciones específicas que acompañen a las mujeres-estudiantes-madres en sus trayectorias, tanto dentro como fuera de la Facultad; y pude confirmar que, pese a la *idoneidad* que entiendo representa este espacio institucional para el abordaje de dicha temática, al momento de elaborar la presente tesina no se encuentran planificadas acciones concretas para ello.

4.2 Implementación de Becas Universitarias en la Facultad

El primer acercamiento que realizo en esta sección, para poder luego abordar el tópico puntual del abordaje a la población estudiantil específica a la que hago referencia, es en cuanto a la estructura organizacional universitaria. Menciono entonces que, tanto la Universidad Nacional de Rosario como todas las Facultades que la componen cuentan con

¹⁰ Información publicada en la Página de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Disponible en: <https://fcpolit.unr.edu.ar/nuestra-facultad-crea-la-secretaria-de-genero/>

secretarías dedicadas a promover el bienestar estudiantil, mediante programas y acciones que buscan garantizar las condiciones de igualdad de oportunidades, tanto en el ingreso como en la permanencia y egreso de todos/as los/as estudiantes. La Secretaría de Relaciones Estudiantiles de la UNR está compuesta por las direcciones de Bienestar Estudiantil, Educación Física, Orientación Estudiantil y el Centro de Salud.

En este marco, y en lo que concierne al presente trabajo, la secretaría de Bienestar Estudiantil es la que se encarga de la gestión de Becas, tanto del Ministerio de Educación de la Nación (Programa Nacional de Becas Universitarias) como las propias de la UNR. El programa de becas, de acuerdo a la información brindada en la página oficial de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR¹¹, aspira a otorgar a los y las estudiantes la contención necesaria para que puedan completar sus estudios universitarios e igualar las oportunidades de formación de quienes atraviesan situaciones económicas menos favorables. Pueden acceder a estos programas aquellos/as alumnos/as regulares que cursen en cualquiera de las facultades, que no sean beneficiarios/as de otras becas de ayuda económica ni posean ingresos superiores a determinados montos.

Dentro de la oferta de becas que propone la Universidad Nacional de Rosario para estudiantes de todas sus facultades (que cumplan con ciertos *requisitos excluyentes y presenten en tiempo y forma la documentación que certifique tal cumplimiento*), se encuentran las siguientes: becas de movilidad (transporte urbano e interurbano y bicicletas), beca de material de estudio, beca por ayudantías, beca de investigación, concurrencia y promoción del egreso, beca de discapacidad, beca de residencia, beca de alimentos y en comedores universitarios, beca para estudiantes de pueblos originarios, beca de viajes e intercambios, y beca para Madres y Padres estudiantes. Esta última, vinculada específicamente al tema de la presente tesina, consiste en la transferencia de un monto fijo de dinero, destinado a contribuir con el cuidado de los/as hijos/as a cargo del/la estudiante durante las horas de cursado, más la carga mensual en la Tarjeta Sin Contacto (para el transporte público de pasajeros/as) del monto correspondiente a los viajes realizados para dirigirse desde y hacia la Facultad según los días de cursado declarados por la/el estudiante becado/o. Los requisitos de otorgamiento para dicha beca son: que el/la estudiante esté a

¹¹ Información obtenida de la página oficial de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Disponible en: <https://fcpolit.unr.edu.ar/estudiantes/bienestar/> (Último acceso el 3 de junio de 2018).

cargo de sus hijos/as y que éstos/as tengan menos de seis (6) años y ser único/a sostén (el/la estudiante o su grupo familiar de origen) de sus hijos/as¹².

4.3 Herramientas y políticas ¿específicas? de inclusión para madres en la Facultad. Entrevista a Lucila Dattilo.

Realizado el precedente análisis en materia de implementación y adjudicación de becas correspondientes a la Universidad Nacional de Rosario, es oportuno realizar un abordaje más específico e institucional como es el de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales en relación a las políticas o estrategias que se implementan para abordar las trayectorias estudiantiles en el caso particular de las mujeres-estudiantes-madres. Para ello, pretendo en primer lugar saber con qué información cuenta la Facultad sobre esta población específica para luego poder adentrarme en conocer cuáles son (en caso de existir) sus acciones institucionales concretas.

Debido a la inexistencia de información disponible en fuentes propias de la Facultad vinculada a la temática específica que abordo, me contacté con la referente de la Secretaría Estudiantil Lucila Dattilo, quien se desempeña en el cargo desde el año 2011 (actualmente se encuentra desarrollando su segunda gestión). En una *entrevista desestructurada* llevada a cabo el 28 Diciembre de 2017, pude establecer algunos puntos claves en relación a los interrogantes planteados y a cómo se desarrolla el accionar de la Facultad en este aspecto.

Frente al primer interrogante planteado en la charla, cuyo objetivo era conocer *de qué forma se acercan a la Facultad las estudiantes-madres o que transitan sus embarazos (en caso de hacerlo) y con qué necesidades o inquietudes lo hacen*, Lucila indicó que “probablemente haya un porcentaje *indeterminado* de estudiantes que efectivamente no se acercan; pero que por el volumen, la cantidad de carreras y todo obviamente que no podemos relevar”.

En este sentido, referenció dos casos recientes que *recordaba* de estudiantes que transitaban sus embarazos, cuyas inquietudes eran por un lado en relación a la posibilidad de llevar al hijo a la Facultad durante el cursado (por complicaciones en el cuidado) y por

¹² Información obtenida de la página oficial de la Universidad Nacional de Rosario en su sección de Becas Estudiantiles. Disponible en: <https://becas.unr.edu.ar/> (Último acceso el 3 de junio de 2018).

otro lado, en relación a una posible extensión de plazos de entrega y aprobación de instancias de examen. Sobre estos casos Lucila manifestó no saber si era

“posible hablar de vínculos porque la verdad que no avanzó, digamos, no implicó otro nivel de relación personal, de consolidar (...) eran más cuestiones de consulta (...) Pero en general sino nuestro trabajo diario tiene más que ver con eso, con alguna pregunta circunstancial o asesoramiento”.

En continuación con su relato sobre los casos de referencia, la Secretaria informó, como modalidad *específica* implementada a partir del año 2014, la incorporación de un

“reglamento específico, que está aprobado por Consejo Directivo (...) que tenía que ver con licencias estudiantiles ante distintas situaciones. Algunas que tienen que ver con enfermedades, (...) de viajes, distintas cuestiones que se presentaban y entre esos, incluimos las licencias por maternidad”.

Vinculado a ello, comentó que “todas las regularidades adquiridas (por las estudiantes embarazadas) se paralizaban, no empezaba a correr el año de regularidad”. Es decir, que a partir de dicho reglamento, se establece un congelamiento en los plazos de regularidad para las asignaturas y las prácticas, los cuales comienzan a *correr* nuevamente luego de presentar cierta documentación que revalida la licencia.

Luego de establecer los parámetros del Régimen de Licencias Estudiantiles¹³, Lucila habló de otros dos casos que recordaba de estudiantes “más grandes” que tenían hijos/as en edad escolar, y cuyas principales inquietudes e inconvenientes se centraban en el cumplimiento de los horarios de cursado y en la asistencia a las Prácticas Profesionales de la carrera (según su referencia, estudiantes de Trabajo Social). En este sentido, la acción impulsada desde la Secretaría fue establecer un trabajo que ella refiere como elaborado ‘*artesanalmente*’ y en donde no había por parte de las estudiantes “una propuesta concreta”, lo que además asumió como una dificultad organizacional importante para “dar clase a una sola estudiante” en la Facultad. La estrategia elaborada, en esos casos significó trabajos con docentes en particular que fueron resolviéndose “sobre la marcha”.

¹³ **Res. N°2350/14 CD** de la Fac. de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Allí se establece una Licencia específica en el Art. 1° por “embarazo, post-parto, maternidad” de 135 días corridos, por “paternidad” de 15 días hábiles y de “atención del grupo familiar” (que contempla cuidado de hijos/as por enfermedad). Cabe aclarar que dicho documento **no se encuentra publicado** en el sitio web de la Facultad, por lo que sólo se puede acceder al mismo mediante solicitud expresa a la Secretaría Estudiantil, ya sea vía mail o personalmente en la oficina.

Ante la *consulta sobre la demanda de acciones concretas*, la profesional hizo referencia al pedido o búsqueda de contención por parte de algunas estudiantes madres, lo que derivó, “más allá de la gestión humana” por parte de quienes conforman la Secretaría, en la incorporación en el año 2015 de un Gabinete Psicopedagógico con una Psicóloga “especialista en educación”; donde fue posible realizar la derivación de los casos de algunas estudiantes que ‘lo ameritaban’, aunque el mismo *no fue pensado* para atender a estudiantes por “una cuestión que es ajena a la Facultad pero (...) por eso te digo que ahí está la flexibilidad del procedimiento”.

A partir de este último caso particular, Lucila expresó la importancia de que cada “plan de trabajo” pueda ser adaptado a las circunstancias de cada estudiante, para que se les evite la ‘frustración’ y que además les “permita avanzar en la carrera (...) y que se pueda amalgamar con todas las otras exigencias de su vida *privada y familiar*”.

En relación al interrogante de *con qué información cuenta la Facultad en relación a las trayectorias de estas estudiantes y para qué acciones concretas utiliza dicha información*, Lucila manifestó que la única información con la que cuenta la Facultad en relación a datos censales de los y las estudiantes, es la que se obtiene a través de Sistema de Gestión Académica “Guaraní”, en la Sección de Datos Personales que la población estudiantil *debe completar y mantener actualizada*. La profesional informó que pese a que con cada “reinscripción anual a la carrera” dicha información debe actualizarse, es “poco el promedio estudiantil” que lo lleva a cabo; lo que ‘fragiliza’ aún más la fiabilidad de los datos como ‘actualizados’. En este aspecto, además, Lucila afirmó que *no existen acciones concretas* por parte de la Facultad en relación a dichos datos, ni tampoco en particular en el caso de los y las estudiantes que, de acuerdo a los mismos, manifiestan tener hijos/as a cargo, sino que tal información es “sólo utilizada por el sector de cómputos y estadísticas” que responde directamente a gestión de la Universidad Nacional de Rosario.

Al reflexionar en torno a *cuáles son las propuestas concretas que tiene la Facultad para las mujeres-estudiantes-madres* Lucila comentó que no existen, más allá de la Beca para Madres y Padres estudiantes y de la incorporación del Régimen de Licencias Estudiantiles, acciones sistematizadas y/o específicas para abordar las posibles necesidades o requerimientos de estudiantes embarazadas o con hijos/as a cargo.

En términos de ‘implementación de acciones concretas’, la Secretaria volvió a referenciarla como un “trabajo netamente artesanal”, elaborado de acuerdo a casos puntuales de estudiantes que se *acercan* a la secretaría con determinadas demandas o inquietudes; por lo que la respuesta o solución de las mismas depende de la *evaluación más conveniente* que se acuerde “entre estudiantes, docentes y autoridades de la Facultad”. Estas respuestas abarcan cuestiones que van desde extensiones de plazos curriculares, acceso a becas hasta *permisos especiales* en materia de cuidados y mecanismos facilitadores del cursado.

Vinculado a esto último, Lucila mencionó como “proyecto propio de la Gestión actual” la propuesta de ‘guarderías en la facultad’, las cuales, de acuerdo a su criterio, facilitarían la permanencia de las estudiantes-madres en la facultad al garantizarles el cursado de la carrera. Dicho proyecto, según Lucila, “se aprobó en el Consejo Superior de la Universidad y fue presentado y motorizado por el Consejo Directivo de nuestra facultad en particular. No obstante, el tema de la implementación depende de la Universidad Nacional de Rosario” por lo que se encuentra actualmente en una etapa de evaluación de recursos y financiamiento, pero que según espera “no demorará más de dos años en su implementación concreta”.

Luego de la recuperación del aporte brindado por Lucila Dattilo, me encuentro en condiciones de realizar el *acercamiento a las trayectorias concretas* de las estudiantes, para comprender cómo han sido tales vivencias y cómo han asumido sus roles de *mujeres madres y estudiantes* de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR, en particular de la carrera de Trabajo Social.

CAPÍTULO 5

**Las entrevistas: (Re) conociendo a las mujeres-madres -
estudiantes.**

5.1 Acerca de las entrevistadas: ¿por qué estudiantes o profesionales de Trabajo Social?

En el presente capítulo desarrollo y analizo las historias de las mujeres-estudiantes-madres a quienes entrevisté mediante la recuperación de fragmentos textuales de sus relatos y experiencias. Resalto en todo momento los sentidos, las sensaciones y todo lo que permita describir, con claridad, cómo perciben estas mujeres sus vivencias y cómo las significan.

Cabe fundamentar, en primer término, el por qué de la elección de entrevistar a mujeres que sean o hayan sido estudiantes exclusivamente de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Más allá de la evidencia de que la presente tesina la desarrollo como estudiante de Trabajo Social, me gustaría reconocer en este punto que la vinculación con las entrevistadas tiene foco en otro aspecto que se relaciona directamente con el tema-problema aquí planteado: *la histórica feminización del Trabajo Social como profesión vinculada a las tareas de cuidado y a la 'vocación de servir'*.

Dicha vinculación, socializada desde los orígenes de la profesión del Trabajo Social por una condición de género, ubica a las mujeres como principales agentes de intervención profesional y ejecutoras de las políticas públicas y, a su vez, como principales receptoras de dichas políticas.

Por otro lado, tal como sostiene Estela Grassi (1989 citado en Valdevenito y Morales, 2014:44) en la práctica profesional se ha observado el binomio “mujer-madre” como centro de las políticas sociales, configurándose así con la llamada ‘ideología del amor’ en la intervención y garantizando la reproducción del orden patriarcal hegemónico. Tal es así, que la feminización del Trabajo Social se visualiza desde los orígenes y aún hoy tácitamente en ciertos estereotipos que prevalecen en torno a la profesión, como una extensión del rol que las mujeres ejercían en los hogares; es decir como una “especie de maternidad social” (Rodríguez Miñón Sala, 2017:39) vinculada a una actividad de ‘servicio’ a la comunidad.

Pensar desde allí, y tomando conciencia de que estos estereotipos aún se encuentran en muchos aspectos vigentes, me permite problematizar acerca del *para qué* y *para quiénes* se interviene en lo profesional y reflexionar, entonces, sabiendo que “hemos trabajado

desde mujeres, para mujeres, pero sin considerar las aportaciones de la teoría feminista” (Berasaluze Correa, 2009 citado en Rodríguez Miñón Sala, 2017:24).

Esto último, lleva a considerar y de-construir, nuevamente la profesión a través de una *perspectiva de género*, que invite a replantear aquellos aspectos que aún vinculan al Trabajo Social a roles y/o funciones socialmente atribuidos a las mujeres; y como tales, acarrear una falta de reconocimiento social que recae directamente en la sub-alternación o sub-valoración de la profesión. Si bien puede verse que la movilización del colectivo profesional se dirige en ese sentido y hacia esa de-construcción, es importante reconocer que el ejercicio en este aspecto es a mayor escala, ya que implica romper con un sistema patriarcal opresivo, que tal vez hoy pueda considerarse resquebrajado pero que aún continúa vigente y hegemonizado en nuestra sociedad.

Las historias narradas por sus protagonistas, en este caso mujeres-madres-estudiantes o profesionales del Trabajo Social cuentan mucho más que lo aparente; y desanclan a dichas mujeres de todo el peso de los estereotipos que cada uno de sus roles asumidos conlleva. De-construye, así, sus verdaderas implicancias y las separa de las estructuras previas construidas alrededor de sus vivencias.

Cada experiencia descrita en este capítulo desde el Trabajo Social, es un antecedente inédito en el tema de investigación; e inicia un camino que puede o no contener vivencias análogas en el caso de mujeres estudiantes o profesionales de otras carreras que hayan atravesado la maternidad durante ese proceso de formación.

5.2 Elección y contacto con las entrevistadas

La elección de las entrevistadas se basó fundamentalmente en contactarme con mujeres que estudien o hayan estudiado la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario desde el año 2008 en adelante (contemplando como referencia temporal una década) y que hayan sido madres ya sea antes de iniciar su formación universitaria o en el transcurso de la misma. El contacto con las mismas se dio por medio de personas en común en algunos casos y a través de docentes de la Facultad en otros.

El desarrollo del trabajo de campo, realizado por medio de entrevistas en profundidad, lo elaboré mediante la concreción de encuentros con *cuatro entrevistadas*.

5.3 Historias de mujeres-madres-estudiantes. ¿Quiénes son las protagonistas?

Delfina.¹⁴

Me recibe Delfina en su casa junto con Oriana, quien se muestra un poco tímida y se esconde detrás de su mamá. Ellas viven junto a Marcos, pareja de Delfina y papá de Oriana, en un departamento ubicado en el macro centro de la ciudad de Rosario, que según me cuenta, lo eligieron por cercanía con su Centro de Prácticas Profesionales¹⁵ y con la Facultad. Delfina tiene 25 años, y se convirtió en mamá de Oriana en el año 2016, durante el cursado del cuarto año de la carrera, lo que aclara al inicio de nuestra charla que fue para ella y su pareja “*un proyecto buscado durante un año*”¹⁶ aunque no compartido con sus respectivas familias de origen. Su pareja tiene 27 años y trabaja en un comercio, siendo este ingreso y el aporte de los padres de ella el sustento económico con el que se mantienen; ya que por un acuerdo con su pareja, Delfina no trabaja formalmente.

Actualmente, Delfina se encuentra cursando quinto año de la carrera de Trabajo Social, la cual inició en el año 2013 luego de haber estudiado Medicina durante un año. Nació en la localidad de Ramallo, donde vivió hasta los dieciocho años junto a su madre docente, padre comerciante y su hermana menor actualmente estudiante universitaria, momento en el que se radicó gracias al sustento económico de su familia, en Rosario para comenzar sus estudios superiores. En ese entonces, convivía con una amiga y luego, cuando su hermana comenzó a estudiar, se mudó con ella.

¹⁴ Los nombres utilizados en la recuperación de las entrevistas son ficticios, con el fin de preservar la identidad e intimidad de las entrevistadas y sus hijos/as, tal como fue acordado con ellas antes de comenzar cada encuentro.

¹⁵ A partir del tercer año de cursado de la carrera, se inicia el ciclo de **Prácticas Profesionales**, las cuales establecen ciertas horas semanales de asistencia al centro de prácticas asignado, las cuales se incrementan progresivamente en el cuarto y quinto año de cursado respectivamente.

¹⁶ Las referencias textuales de frases o fragmentos de las entrevistadas serán resaltados con *letra cursiva* para darle mayor centralidad gráfica a cada expresión reproducida de las mismas.

Cuando comenzamos a hablar, Oriana empieza a repetir algunas frases de su mamá, imitando hasta el tono y la expresión en su relato. Nos invita a sentarnos en el suelo y a comer del ‘pollo recién preparado’. Por supuesto, con sus dos años busca la atención de quienes conversamos delante de ella. Delfina atiende las demandas de su hija y comparte sus juegos, a la vez que conversa y reflexiona conmigo acerca de sus experiencias. Ver la atención que demanda, en su espacio cotidiano, actuar como mujer-madre-estudiante, en sus múltiples exigencias, pone en evidencia ante mis ojos, las implicancias de asumir la ‘triple combinación de roles’.

Celeste.

Celeste me recibe, a mi hija y a mí, en su casa en la localidad de San Lorenzo. Ella nos espera con mates, sola, ya que coordinó con su suegra (quien vive a metros de su casa) para que, durante la entrevista, cuide a Juana, su hija de tres años, y a Julio, su hijo de cinco.

Enseguida, Celeste ofrece a mi hija los juguetes que están en la habitación de su hijo e hija, haciéndola entrar en confianza. Vive en pareja con Andrés, padre de Juana y Julio, desde hace diez años; es decir desde que ella tiene veintidós. Andrés es diez años mayor que ella, y cuando se mudaron trabajaba en un comercio familiar y se dedicaba, como hobby, a la actuación. En la actualidad, Andrés se dedica de forma exclusiva a la actuación en su propia obra, por lo que sus horarios son más bien nocturnos, y además dicta clases de Teatro.

Celeste es la mayor de cinco hermanos, con quienes vivió, junto con su madre y padre, hasta que se mudó en pareja con Andrés. Define a su familia de origen como “*numerosa pero tradicional si se quiere*”. Su madre se recibió de docente antes de casarse y de Psicóloga cuando ya habían nacido Celeste y dos de sus hermanos porque, según ella, encontró allí “*un aire*”; la describe como una persona “*que le gusta estudiar en general*”. Su padre fue empleado bancario y luego comerciante, y se constituyó como único sostén económico de la familia hasta que su madre comenzó a ejercer su profesión, cuando ya Celeste y sus hermanos podían permanecer más tiempo solos en la casa.

Comenzó a cursar la carrera de Trabajo Social en el año 2009 mientras se encontraba trabajando en un estudio contable, luego de haber estudiado cuatro años Ciencias Económicas ni bien finalizó sus estudios secundarios. Se define y afirma:

“No me gusta hacer una sola cosa, yo me aburro haciendo una sola cosa (...) Hacía acrobacia, tela, trapecio. Cuando no iba a estudiar iba a hacer una actividad (...) Ser multifacética (...) Ser estudiante, la novia de... Y la maternidad también pasó por eso me parece”.

Su primer hijo, Julio, nació antes de que Celeste iniciara cuarto año de la carrera, y Juana mientras cursaba quinto año. Ambos embarazos los reconoce como *proyectados* con su pareja.

Actualmente trabaja en un Hogar para niños y niñas radicado en San Lorenzo, donde realiza *“tareas de trabajadora social sin título”*. Terminó de cursar todas las materias en el año 2015 y sólo le resta entregar la tesina de Grado para obtener su título de Licenciada en Trabajo Social.

Agostina.

Agostina me espera en su departamento junto con Victoria, su hija de cuatro años, quien prefiere no saludarme por ser, según su mamá, *“bastante tímida con quien no conoce”*. Viven en el macro centro de Rosario con Ramiro, esposo de Agostina desde 2013 y papá de Victoria.

Ni bien comenzamos a hablar, con mates de por medio, Victoria se va a su habitación y se queda allí durante prácticamente toda nuestra charla. Agostina tiene 28 años, nació en Rosario y vive en pareja con Ramiro desde hace ocho años. Su relación con él data desde hace once años.

La madre de Celeste es abogada y su papá fue comerciante, actualmente jubilado. Ambos se separaron hace cerca de veinte años, y formaron nuevamente parejas; por lo que ella siempre convivió con su madre y su único hermano menor, quien se encuentra estudiando en la universidad en la actualidad.

Si bien siempre le interesó Trabajo Social, Agostina inició la carrera en el año 2010, luego de haber hecho dos años de Abogacía, siendo que al ser su madre abogada siempre pensó en estudiar Derecho por la ‘presión de la familia’. Cuando comenzó a estudiar

Trabajo Social, aún se encontraba realizando una pasantía en un Juzgado Penal, la cual continuó hasta el año 2013 para dedicarse a otra pasantía ya vinculada al Trabajo Social. Se recibió de trabajadora social en septiembre de 2017 y en la actualidad ejerce la profesión en la comuna de Maciel.

Victoria nació en 2014, año en el que Agustina decidió no cursar la carrera. Retomó quinto año en 2015, finalizando el cursado ese mismo año. Ramiro, su pareja, trabajó en una fábrica hasta el año 2016, en el que comenzó a realizar trabajos por cuenta propia de armado y colocación de muebles a medida, actividad en la que hasta la fecha se encuentra trabajando.

Vanina.

Coordinamos con Vanina para encontrarnos frente a la escuela de Tiziano, su hijo de ocho años, un rato antes de que él salga. Nos citamos en una plaza, pero finalmente decidimos realizar la entrevista dentro de su auto, para evitar, tal como ella misma recomendó *“que el viento te juegue una mala pasada en la grabación, recuerdo que la docente de Metodología siempre decía eso”*. Ella vive en la misma casa en donde nació, ubicada en la zona oeste de Rosario, junto con Tiziano, y su mamá y papá. Tiene 25 años y es la más chica de dos hermanas, con quien tiene una diferencia de once años.

Vanina me cuenta que ni su madre ni su padre terminaron el secundario, pero que siempre ambos trabajaron formalmente en los Tribunales de Rosario. Para ellos, el hecho de que ella estudie luego de finalizar la escuela secundaria siempre fue ‘fundamental’.

Al momento de quedar embarazada de Tiziano, Vanina tenía 17 años y se encontraba en pareja desde hacía dos años con Franco, un año mayor que ella, con quien continuó su relación por dos años más, aunque nunca llegaron a convivir. Hoy por hoy, Vanina reconoce que Franco *“sólo cumple con sus horarios y hasta ahí llegamos”*, en referencia al régimen de visitas que tienen acordado para ver a Tiziano.

Comenzó a estudiar Trabajo Social en el año 2013, lo que según cuenta significaba para ella *“ser algo por mí”*. Terminó el cursado en el año 2017 y actualmente se encuentra preparando algunas materias que debe rendir, y ya pensando en lo que será su tesina de grado para finalmente recibirse.

5.4 Los encuentros y las voces. Reflexiones, aportes y sentidos.

Aquí recupero las palabras y sentidos expresados por cada entrevistada y ahondo en reflexiones en torno a ello. Este segmento, entonces, se estructura a partir de cuatro ejes fundamentales en los cuales agrupo las experiencias de las mujeres, con el objetivo de dar cierta visibilidad analítica acerca de cuáles fueron las consideraciones evaluadas y significadas en cada encuentro. Los ejes son: **reflexiones acerca de ser mujer-madre-estudiante; organización, estrategias y redes de apoyo para asumir la triple combinación de roles; auto-percepción de experiencias desde una perspectiva de género y acercamiento y acompañamiento desde la Facultad.**

Finalmente, en el quinto y último apartado del presente capítulo, recupero las **definiciones** que las entrevistadas elaboraron en torno a **qué significa para cada una de ellas**, de acuerdo a todo el recorrido que conllevó narrar sus historias, **asumirse como mujeres-madres-estudiantes.**

5.4.1 Reflexiones acerca de ser mujer-madre-estudiante

Comenzar una entrevista hablando de sentidos, de experiencias y de cómo éstas han sido vividas me permitió, en cada encuentro, conocer mucho más de lo que las palabras podían decir de estas mujeres. Ver sus rostros al hablar, reconocer sus silencios, las implicancias de sus responsabilidades y hasta sus propias *reflexiones culposas* son aspectos que valoré y recuperaré de cada una de ellas, y que intento trasladar de la forma más leal en la presente tesina.

Importancia de ‘ser’ estudiantes universitarias

Si bien las experiencias en tanto a **proyectos y decisiones de vida** son, en los casos de las entrevistadas diversos, todas coinciden en reconocer la importancia que tuvo desde sus familias de origen el hecho de continuar con la formación terciaria o universitaria (como es en este caso) una vez finalizada la escuela secundaria. Es cierto que ninguna plantea la influencia familiar como ‘presión’ u ‘obligación’, pero sí asumen que tal motivación por su parte, para ‘llegar a ser’ profesionales, se reflejó finalmente en un deseo que luego les fue propio.

*“Estaba naturalizado que ibas a estudiar”, sostiene Agostina al referirse a cómo, según su percepción, su familia daba por sentado que ella continuaría estudiando. En su experiencia, fue más *difícil* por la ‘presión familiar’ el hecho de haber comenzado a estudiar Abogacía (igual que su madre), y luego haber optado por Trabajo Social. Cuenta entre risas: “mi abuela me decía ‘¿cómo no vas a estudiar Derecho? Sabiendo que tu mamá te va a hacer entrar’ Cosa que en realidad no iba a pasar...”*

Las condiciones económicas de cada familia de origen hicieron variar la trayectoria académica de algunas de las entrevistadas en tanto a tener la obligación de trabajar formalmente para poder realizar sus estudios universitarios, como fue el caso de Celeste:

*“Mantenernos para que seamos estudiantes eso no iba a pasar porque no estaban las condiciones dadas para que eso suceda (...) Ni para el colectivo me podían dar. Había como un **gusto por el estudio**, pero no había una presión porque no lo podían solventar”.*

La elección de la carrera, en su caso, la llevó a decidirse por una profesión que, a priori, le parecía que la haría tener un mejor pasar económico en el futuro que el de su familia: *“Ciencias Económicas lo elegí en ese momento también por una cuestión de contexto. Verla a mi vieja renegar de no conseguir trabajo de lo que le gustaba”.* Por ello, luego aclara que *“el hecho de que no me pagaran la carrera **me dio la libertad** de cuando tuve ganas dejé”*, haciendo referencia al momento en el que *decidió* empezar a estudiar Trabajo Social.

Para Vanina, el hecho de comenzar a estudiar en la Universidad tuvo un sesgo *esperanzador* depositado en ella por parte de su familia:

*“mi hermana empezó varias carreras y en ninguna prosperó. Por eso ellos siempre tuvieron esa confianza depositada en mí, por eso cuando quedo embarazada de Tiziano sentí como que **los defraudé**, fue como ese dolor. Pero ellos **siempre apostaron**, siempre confiaron en mí en todos los aspectos (...) Me dejan ser”.*

Sus palabras se desploman un poco hacia el final de esta frase, y realiza algunas pausas, reflexionando...

Encuentro con la maternidad

A excepción de Vanina, para todas las entrevistadas la experiencia de la maternidad se constituyó como un **proyecto**, organizado o diagramado en mayor o menor medida de acuerdo a cada experiencia. En su caso, vinculado según su visión a su corta edad, la maternidad significó un hecho no esperado, que le llevó un tiempo *procesar y aceptar*. Su voz se vuelve más temblorosa al hablar de su embarazo, y en sus ojos veo revivir los mismos temores que según me cuenta, debió enfrentar en aquel momento...

“En el momento no caía, creo que una no dimensiona lo que es ser madre hasta que lo es. El embarazo fue raro, de hecho no tengo grandes registros. Aparte que las cosas con el papá de Tiziano no estaban bien (...) Fue como todo muy caótico”.

Luego de esta frase, narra lo que vivió como un momento que *detonó* en su familia de origen al igual que lo hace una *bomba*:

*“Esto fue obviamente una bomba, mi mamá no sé, estuvo una semana con licencia médica y lloraba, lloraba. Me decía: ‘Vanina, **por favor, seguí estudiando**’. Y yo: ‘Si mamá, lo voy a hacer’. Esto creo que era lo que a ella más le dolía, el hecho de que hice como un corte ahí en mi vida”.*

Refiere como ‘corte’ a los dos años que le llevó comenzar a estudiar Trabajo Social luego de que finalizó su secundario. Vanina hace hincapié en la centralidad que tenía para su mamá el hecho de que ella continúe sus estudios, algo que ella misma **no había podido** hacer. Al preguntarle acerca de por qué había decidido comenzar a estudiar luego de ese tiempo ella afirma con un tono transparente y seguro: *“pensé en mí, en qué era lo que yo quería ser. Los últimos tres años había estado **condicionada** por Tiziano, a lo mejor pensar ‘es chiquito, tengo que hacer esto’; y el ‘deber ser’, ¿no?”*. En su caso, fue una gran decisión el hecho de comenzar a estudiar, que entendió como una experiencia que se la *debía a sí misma*

*“Quiero ser algo por mí. Porque en realidad no la estaba pasando bien (...) Voy a arrancar a estudiar, **voy a ver qué pasa** (...) **Yo no sabía si iba a poder**, Tiziano era chiquito, yo no sabía cómo era la vida universitaria, no tenía ni idea. Intento, total con probar no pasa nada”.*

Las palabras de Vanina reflejan algunas *dudas e incertezas* con las que, el resto de las estudiantes también se *identificaron* en varios pasajes de las entrevista. Ella es la única de las entrevistadas que inició su vida universitaria ya habiendo asumido el rol de madre;

por lo que su experiencia como mamá de Tiziano *significó* desde el comienzo su rol como estudiante universitaria; condición que en todo momento ella reconoce, la hace sentir ‘privilegiada’.

Para Delfina, por ejemplo, el nacimiento de su hija Oriana fue un proyecto que armó junto con su pareja, ‘ignorando’ lo que en sus propias palabras era el deseo que tenían tanto su madre como su padre para su propia vida:

*“Claramente yo no lo compartí porque sabía que **era mi deseo** y no el de ellos. Pero bueno, no los escuché (...) **Tampoco sabía cómo iba a seguir mi vida** después de tenerla a ella (...) Sabía también que muy bien no les iba a caer”.*

El rostro y la voz de Delfina son firmes al hablar de ello, no duda ni por un segundo acerca de qué es lo que significó la maternidad en su vida. Es y se muestra firme porque su convicción también lo es. Me cuenta, de forma dulce pero con tono irónico, cómo fue el proyecto de vida que, entiende, su madre esperaba para ella: *“mi mamá estudió, se casó, casa, hijos. Así... Todo como ‘debería ser’ supuestamente”*. Justamente por ello es que recuerda con cierta angustia el momento en el que tuvo que contarles a su madre y su padre acerca de su embarazo, luego de semanas de intentarlo... *“No sabía cómo decirlo. Súper complicado. Mi mamá se re enojó. Mi papá también, se enojó, se angustió. Como todos pensaban... el futuro, y qué va a pasar ahora”*. También sus padres, al igual que en la experiencia de Vanina, **dudaron** acerca de si ella seguiría o no con sus estudios universitarios.

Hoy, a la distancia, Delfina reflexiona acerca de cuáles eran las expectativas que ella misma tenía sobre asumir el rol de madre en conjunto con el hecho de ser mujer y estudiante universitaria; y aunque realmente lo asume como una decisión tomada desde el deseo y el amor, reconoce que en aquel momento no llegó a visualizar todas las implicancias y responsabilidades que esto le demandaría.

*“Si bien yo quise ser madre, **no visualicé o no me imaginé lo que era**, ¿me entendés? Quizás lo tomé [como] una decisión, qué sé yo, de mucho amor (...) que quería. Yo siempre quise, pero bueno, encontré la persona que pensaba igual que yo, que quería lo mismo que yo y bueno. Y ahí es como decir ‘¿y **ahora qué me mandé?! ¿qué cagadón me mandé?!’”**
(Relata entre risas Delfina).*

Tanto Agostina como Celeste asumen que en sus experiencias la maternidad, además de ser *proyectada* en pareja, era un hecho esperado por parte de sus respectivas familias de origen. “*Mis viejos estaban con muchas ganas de tener nietos*”, cuenta Celeste. Sus vivencias también coinciden reconocer que todas las **dudas e interrogantes** acerca de cómo continuaría su trayectoria académica fueron elaboradas por ellas mismas, es decir netamente a nivel personal. Ambas afirman que, al momento de quedar embarazadas, sus principales inquietudes se centraron en saber cómo podrían resolver las exigencias que ya conocían de ser estudiantes e incluir las correspondientes al nuevo rol de madres que *debían* asumir.

Imposiciones y mandatos sociales sobre los roles asumidos

En términos de reconocimiento y vivencia en relación a las *imposiciones o mandatos sociales*, Celeste reconoce con cierto *enojo en sus expresiones* que luego de asumir su rol de madre, su condición de estudiante universitaria **perdió importancia o consideración** por parte de ciertas personas más allá del entorno familiar. Entiende que la centralidad, para estas personas, comenzó a partir de ese momento a estar focalizada casi de forma exclusiva en las responsabilidades y obligaciones que conlleva la maternidad.

“Una vez que uno tiene un hijo, para la sociedad viste que ‘no hace falta que estudie’ (...) Si antes alguien te preguntaba cómo te iba en la carrera, ya ahora no importaba. Eso sí lo sentí (...) No creen que seguís estudiando (...) O con compañeras mismas de la facultad que me decían ‘che vos el año que viene no vas a venir’. Y yo respondiendo: ‘sí, ¿por qué no?’. O ‘¿Ah, rendiste? ¿Con los chicos? ¡Yo pensé que no!’ (...) Si dar por sentado que hay un rol más importante, que el otro iba a quedar” (Celeste).

Es Delfina quien, en similares términos percibe con impotencia el desconocimiento por parte de ciertos círculos o entornos sociales que ignoran las implicancias de *asumirse en esta ‘triple combinación de roles’*, en especial cuando el hecho de ser estudiante universitaria *debería pasar* a un segundo nivel de prioridades respecto a la maternidad asumida...

“No se ve ese esfuerzo que es súper gigante por tener que encontrar algunas horas para estudiar (...) Me costó mucho, mucho volver a estudiar (...) Hasta el día de hoy me cuesta encontrar ese momento.” (Delfina).

Estas reflexiones ponen en evidencia, tal como fue recuperado en el Capítulo I de la presente tesina (Horton P. y Hunt C., 1986), cómo a estas mujeres, al asumirse en los distintos roles sociales, se les han ‘exigido’ ciertos comportamientos o conductas *socialmente esperadas*.

En términos de **prioridades**, las entrevistadas hacen referencia a varias situaciones que las llevaron a evaluar (de acuerdo a **criterios** que reconocen como propios) cuáles eran las *pérdidas* que les implicaban dar **prioridad a un rol** por sobre otro. En las cuatro experiencias narradas, el hecho de priorizar o haber priorizado *sólo por momentos* la carrera universitaria por sobre la maternidad acarreó situaciones de **angustia, culpa y recriminación**, tanto a nivel personal como generadas por personas del entorno.

“Me perdí un poco de ella cuando era muy chiquita. Y ahora digo ‘¿Por qué? ¿Por qué?’. Fue por algo. Por eso ahora estoy como más relajada con la facu, si bien apresurada en decir ‘bueno dale, metele’ pero bueno, también es por eso que decidí priorizar a ella (...) Tenía como muchas presiones propias de ‘tenés que estudiar, tenés que rendir’, ‘tenés que seguir metiéndole a esto’. Como esa presión, se me desdibujó todo lo que era nuestra relación digamos (...) Pensaba más en eso que en la maternidad” (Delfina).

Tanto la *construcción social de la maternidad*, abordada en el presente trabajo a partir de la propuesta de Palomar Vereá (2009) como la de-construcción del llamado *‘instinto maternal’* (Saletti Cuesta, 2008), permiten reflexionar acerca de cómo ha influido en las experiencias y sentidos de estas mujeres, la naturalización y feminización de la maternidad, y sus correspondientes exigencias; lo que en todos los casos se ha traducido en grandes sentimientos de culpa y auto-recriminación.

Delfina recuerda los primeros meses de Oriana como un tiempo en el que ella *focalizó sus prioridades* en finalizar de la mejor manera su año de cursado en la Facultad. Luego de esos primeros meses, y analizando en retrospectiva lo que había sido su año y su relación con su hija, decidió cambiar el foco de sus prioridades:

“Trato, pero no es fácil, de priorizar la maternidad. Por cuestiones de cómo querer criarla a ella (...) También mujer, va ahí de la mano (...) Estudiante si lo priorizo, pero no es algo urgente. Si para independizarme (...) Yo le quiero dedicar más tiempo a ella. Dije, vamos a hacer un poco y un poco.”

Para Celeste, el momento de mayor **recriminación personal** fue para con su hija más chica, Juana, durante la finalización del cursado académico:

“Yo sí siento que me hice un reproche cuando Juana era muy chiquita. El último día que tomó mamadera fue el último día que yo cursé, en el año que nació. Y no es casual. Hasta ese día yo la dejaba en cualquier lado, a cualquier hora (...) No por estudiar, sino por dejarla”.

Celeste, con cierta pesadez en sus palabras, habla de este tiempo como un momento en el que debió *exigirle demasiado* a su hija; por lo que reconoce que hoy, habiendo finalizado el cursado de la carrera, su nivel de exigencias ha *variado* un poco...

“A los chicos no podés desatenderlos porque además te dan ganas de estar con ellos. El trabajo no podés desatenderlo. Y lo otro es como que cuando cursás te tenés que organizar y hacerte el tiempo (...) Esto es lo que me va quedando porque no es lo que tengo obligatoriamente que hacer”.

Las historias de Vanina y Agostina también hablan de estos *sentimientos y emociones* que transversalizaron tanto las vivencias con sus hijos/as como sus trayectorias académicas.

“Cuando empecé las prácticas de quinto, Victoria era muy chiquita, eran muchas horas. Sentía como que la dejaba. Empecé a dejarla con una niñera, la primera vez. Eso para mí fue como bastante chocante al principio, me costaba (...) El hecho de por ahí no dedicarle tiempo por decir ‘no, tengo que estudiar; no, tengo que hacer esto’. La he llevado varias veces a la Facultad” (Agostina).

Aunque Vanina reconozca que hoy por hoy analiza sus trayectorias desde una **mirada diferente** al momento en el que le tocó vivirlas, también recuerda con angustia las contradicciones que vivenció en su interior al **tener que cumplir** con las **exigencias** del rol académico en *contraposición* con su rol de madre:

*“Como madre muchas veces me **reproché el tiempo**. Con el tema del cursado, por no haber doble banda horaria (...) Por dedicarle poco tiempo a Tiziano, me **pesaba**, voy a ser sincera. Hoy lo veo desde otra manera (...) Esto es **lo que yo quiero**, lo que yo **elijo**, siento que le doy lo mejor **que puedo darle** (...) Llegaba a mi casa y él ya estaba dormido, y a mí se me rompía el corazón en diez mil pedazos”.*

Se trata, en las propias palabras de Vanina, de una **elección** que hizo por sí misma, por elegir ser esa persona. Y reconoce esta decisión, como *lo mejor que puede darle a su hijo*. Su aprendizaje, como madre y posteriormente como estudiante universitaria, le ha

dado el coraje y la valentía para llegar a ser quien es y para asumirse con convicción en estos roles.

Experiencias y particularidades de ser madres-estudiantes

En torno a cuáles eran aquellas vivencias que, según sus propias experiencias, las diferencian o diferenciaron por ser mujeres, madres y estudiantes universitarias el común denominador fue la organización del **tiempo** y la *sobrevaloración* de los procesos, espacios y contenidos del cursado académico.

*“Vamos a aprovechar lo que es la clase, anotar todo. Y después cuando pueda leo los textos (...) Ahora por ahí prestarle más atención a lo que se da en clase. Tratar de tener más relación con los profesores. Estar ahí. Antes nada, **me sentía una más**. Y ahora siento que tengo que hacerlo, que estar ahí, preguntar, cosas así. Porque llego acá y yo **no me puedo poner** a leer el texto que estuvimos viendo. Antes hacía eso quizás” (Delfina).*

El *aprovechamiento* al máximo de cada momento en la facultad además de transformarse en una herramienta sumamente útil para estas mujeres a la hora de estudiar o de recuperar los contenidos de las clases, también significó, por ejemplo en el caso de Agostina, una mayor responsabilidad por hacer valer esos espacios mientras alguien más se dedica a cuidar a su hija durante ese tiempo:

*“Yo me sentía de decir ‘bueno, si veo que me están dando una mano teniéndome a Victoria todo el día, Ramiro hacerse cargo de todo, viniendo de trabajar y todo, es como que **me tengo que esforzar** y aprobar’ por ejemplo” (Agostina).*

De la misma forma entiende Vanina cada instante que pasa en la Facultad. Aunque ella reconoce en este mismo sentido una cierta *distancia* con las percepciones de algunas de sus compañeras, incluso con aquellas que fueron madres durante la carrera:

*“Siempre las miraba como de costado y decía ‘**cómo me gustaría tener esa vida**’. O ‘cómo me gustaría tener mi tiempo para estudiar, y después a la noche poder salir tranquila’. O dormir toda la noche y no tener que quedarme estudiando. Lo sufría un poco por ese lado (...) Les decía: ‘chicas, **aprovechen...** para mí estar acá es una **oportunidad** que creo que no todo el mundo tiene. Yo me siento **privilegiada** de poder estar acá. Aprovechenlo, **disfrútenlo**’ (...) Yo arranqué la carrera de esta manera. Y ésta es la **única realidad que conozco**. Que quizás al ser mamá durante*

*la carrera una dice ‘cómo no aproveché el **tiempo** antes’. Para mí eso fue más fácil porque mi realidad ya era así” (Vanina).*

El *valor del tiempo* es también un pilar fundamental para Vanina, pero desde otros ojos, desde otros sentidos que la hacen ver y vivir su paso por la Facultad como una experiencia de *privilegio y plenitud*. Así mismo *percibo* sus palabras, fiel reflejo de su gratificación y felicidad al hablar *de ser quien desea y hacer* lo que le gusta.

Conflictos y dificultades al asumir la ‘triple combinación de roles’

En términos de *conflictos o dificultades* que las entrevistadas reconocen de sus experiencias como mujeres, madres y estudiantes surge en primer término ‘*lo cotidiano*’ como reflejo de las múltiples exigencias demandadas para cada uno de estos roles, en este caso, en conjunto.

*“Lo más difícil es **lo cotidiano**, es poder más o menos armarlo en lo cotidiano (...) **No tengo momentos**. Yo comparto un montón con Andrés, pero él está a la mañana y yo a la tarde, es así (...) No me queda resto, y en lo cotidiano un resto te tiene que quedar (...) Las tres cosas son difíciles, las cuatro, porque yo le **agregaría el ser ama de casa** como otro trabajo no remunerado que te lleva un montón de tiempo” (Celeste).*

Celeste incluye en su relato el hecho de **asumirse en un cuarto rol** que es el de ‘**ama de casa**’, reconociendo con ello la relevancia que tienen las responsabilidades del mismo: organizar el hogar, mantener las condiciones de aseo y limpieza deseadas, preparar las comidas, establecer normas, entre otras tantas actividades que podrían enumerarse.

La búsqueda por **equilibrar** en lo cotidiano las diferentes exigencias que implican la multiplicidad de roles asumidos, es para estas mujeres un hecho que, en muchas ocasiones, representa una *intención*; como es el caso de Celeste, quien además reconoce una presión extra por parte de su trabajo en el Hogar de Niños/as para recibirse:

*“Yo me **intento equilibrar**, pero a las pruebas remitirse y no me estoy recibiendo y es porque estoy haciendo otras cosas (...) Yo lo quiero hacer, porque lo voy a hacer y me voy a recibir. Además, ni hablar que yo estoy trabajando de algo que me dicen ‘la trabajadora social’; ‘no, no estoy recibida, estudiante avanzada’. Eso **también es otra presión** para recibirme”.*

Pensar en “*cuestiones que en el día a día las vas arreglando*”, tal como asume Agostina, implica reconocer la **incertidumbre** con la que *a diario* todas las entrevistadas se manejan para resolver cada una de las **dificultades** que les presentan o demandan los roles asumidos. Dicha incertidumbre acerca de los hechos venideros marca y marcó la experiencia de estas mujeres, asumidas además como madres y estudiantes y exigidas en diferentes polos por responsabilidades que les son propias y exclusivas; y en estos casos *combinadas*. Poder sortear esas dificultades significaría acercarse al **cumplimiento de las demandas impuestas** tanto a nivel personal como social. Visualizo entonces, en cada relato, cómo el peso de las imposiciones o exigencias externas se **internaliza** en mayor o menor medida en las distintas trayectorias de vida de las entrevistadas.

5.4.2 Organización, estrategias y redes de apoyo para asumir la *triple combinación de roles*

Las diferentes **estrategias** que deben y debieron implementar las entrevistadas a la hora de organizar sus responsabilidades y obligaciones y las de sus hijos/as son determinantes para poder visualizar de qué forma ellas logran y lograron sortear las **dificultades** de ‘*lo cotidiano*’ tal como lo manifiestan, con qué **apoyos** cuentan y contaron y qué significa y significó la búsqueda del equilibrio entre las **múltiples demandas** de sus roles.

Estrategias para el cumplimiento de las múltiples exigencias

La *presión* por cumplir con expectativas y exigencias fue un factor crucial al momento de **tomar una decisión** que les permita a estas mujeres, realizar satisfactoriamente sus actividades. Por esto, para evitar que tales demandas las sobrepasen o extralimiten, el hecho de comenzar a contar con un espacio de cuidado para sus hijos/as como es el del jardín maternal fue **liberador** en todos los sentidos para, por lo menos, tres de las entrevistadas.

Agostina relata esta experiencia con su hija Victoria recordando el alivio que sintió en ese momento, y aunque reconoce que al principio tal situación le generaba angustia por ‘tener que dejarla’, asume que luego entendió que para ambas era *la mejor opción*:

*“Me liberó. Me dio más **espacio** para estudiar, o para hacer las prácticas más tranquila. Después para el cursado fue lo mismo porque al jardín iba de mañana. Las horas que iba al jardín eran las horas que yo aprovechaba para estudiar fuerte digamos”.*

De forma similar, aunque con expresiones que *manifiestan mayor angustia y culpa* al recordar dicha etapa, Delfina cuenta que en su caso, la **decisión** de llevar a Oriana a un jardín pasó en primer lugar por una **necesidad personal** que fue consensuada y acompañada por su pareja y por sus padres, quienes contribuyeron económicamente para que esto fuera posible.

*“Eran **insostenibles todos los roles**, todo el día acá en casa (...) La tuve que mandar al jardín a los 10 meses. Lamentablemente tuvo que ser privado (...) tuve como una **crisis** (...) Soy muy **culposa**. Que creo que **todas las madres lo somos**... Espero, ¡porque sino! (...) Sentía que no podía estar todo el día con ella. Me estaba **volviendo loca**. Ahí no tenía niñera. El papá trabajaba todo el día (...) Lo hablamos con mis padres, quienes pagaron el jardín (...) De hecho, salió de mis padres, la decisión, no la decisión sino la opción (...) de ‘qué te parece si va al jardín’. Yo hasta ese momento no lo había pensado (...) dije que sí, me puse a buscar con el papá, siempre el papá de acuerdo conmigo o acompañándome porque yo **vivía esa situación**. Nunca me dijo ‘no, no la mandes porque vos tenés que estar con ella’. Al contrario”.*

Debido a que Delfina en la actualidad se encuentra cursando el último año de la carrera, reflexiona acerca de cómo aún hoy siente que **ciertas situaciones la siguen sobrepasando**, pero acepta el hecho de que su hija asista al jardín y/o quede al cuidado de alguien más mientras ella se encuentra en la Facultad o realizando las Prácticas Profesionales.

*“Hoy me sigue **sobrepasando**. Pero gracias a Dios yo tengo esto en la cabeza de decir: ‘bueno otra persona puede estar con ella y no **solamente yo**’ que a mí me enfermaba (...) Siempre **necesito** eso de bueno, separarnos un rato. Creo que **me hace bien** y **no me siento culposa** en ese sentido” (Delfina).*

Para Celeste, el factor de la *distancia* con la Facultad por vivir en una localidad vecina como es San Lorenzo, demandó una organización a mayor escala y le implicó más tiempo de cuidado para su hijo e hija por parte de terceros. En su caso, ya con Julio y Juana, realizaba un viaje de San Lorenzo a Rosario para trasladar a su hermana hacia la casa de su abuela, en donde finalmente ambas cuidaban de sus dos hijos:

“A los dos de mi abuela no los podía dejar, entonces iba a San Lorenzo, la buscaba a mi hermana. (...) A veces salía a las tres de la tarde, para ir a cursar dos horas y volvía a las diez de la noche”.

Celeste recuerda esta vivencia como una analogía de su propia experiencia en la infancia, y me cuenta que siempre buscó que sus hijos la vivan y la recuerden con la misma añoranza que ella hoy lo hace.

*“Cuando mi mamá cursaba y nos dejaba, era ‘EL día que íbamos a Rosario’. Y mis chicos yo **también quería que lo vivan así**. Todo quiero que lo vivan así (...). Que todo **es un juego** como yo lo vivía cuando era chiquita. No que digan ‘mi vieja no puede entonces **me tira acá, me tira allá, me descarta**’” (Celeste).*

Todas estas estrategias implementadas por las entrevistadas dan cuenta del *carácter* que posee, en todos los casos, la organización de las tareas de cuidado: las mismas son siempre resueltas en el *ámbito privado*, ya sea por su familiarización o mercantilización, pero siempre percibidas como responsabilidades *exclusivas* de cada núcleo familiar, o más específicamente, de cada mujer-madre. Sobre este mismo punto se desarrolla el próximo apartado.

Redes de apoyo: familiarizadas y/o mercantilizadas

Vinculado claramente a las estrategias de **cuidado, organización y apoyo** con los/as hijos/as, todas las entrevistadas reconocen mayormente entre sus **entornos familiares** y **amistades** más cercanas las **principales redes** que se tendieron para acompañarlas y contribuir a sortear las diferentes dificultades de asumir ‘la triple combinación de roles’. Todas definen como **primordial y determinante** el hecho de haber podido contar con estas personas en sus trayectorias, y reconocen que se trató más que de un apoyo sólo en lo organizacional del cuidado, de un **acompañamiento en lo emocional**.

*“Yo siempre hago hincapié en que tengo un **soporte fundamental que es mi familia**. Todo lo que era cuidado de Tiziano por la mañana era mi abuela y mi tía. **Estuvimos en marcha todos**” (Vanina).*

Vanina, además del reconocimiento incondicional que hace de su núcleo familiar, destaca el accionar de sus **compañeras de la Facultad**, a quienes hoy reconoce como ‘amigas’; las cuales, según su relato, en múltiples ocasiones se pusieron a disposición para

organizar jornadas de estudio que le sirvieran a ella, para incluir a Tiziano en las actividades académicas que debían realizar o incluso también para cuidarlo mientras ella dedicaba horas a las Prácticas Profesionales o al estudio para algún examen.

Tres de las entrevistadas, a excepción de Vanina quien no se encuentra en pareja con el padre de su hijo, reconocen el **apoyo de sus parejas** como pilar fundamental para sortear las dificultades impuestas por los múltiples roles. Así lo reflejan las palabras de Agostina, quien además es la primera de las entrevistadas en recibirse de trabajadora social:

*“Tener el apoyo de Ramiro fue muy importante porque sino **no lo hubiese podido hacer** (...) El apoyo, el acompañamiento. El hecho de que yo, si bien hacía esa pasantía, durante un montón de tiempo no trabajé; contar con eso es como que para mí si fue bastante diferente (...) Tener el tiempo de sentarme a estudiar, contar con el **apoyo** de si yo tengo que rendir, mi marido que se haga cargo del **resto de las cosas**”.*

Las experiencias de las entrevistadas coinciden además en reconocer que sus principales redes de apoyo familiares corresponden exclusivamente a sus familias de origen, y no a las **familias de los padres de sus hijos/as**, con quienes cuentan de forma **esporádica o directamente nula**. Frases como *“la madre, bueno es un caso aparte, viene muy pocas veces”* (Delfina) o *“en menor medida también mi suegra. Por más que yo no pueda contar mucho, para estas cosas así sí: ‘che voy al supermercado’”* (Celeste) son claras muestras de la **escasa participación** que tienen las familias de origen de las parejas de las entrevistadas.

Una muestra del **apoyo inexistente** y de la **nula participación** más allá del ‘régimen de visitas’ establecido la expone Vanina, quien recuerda con gran tristeza momentos en los que debió recurrir a mecanismos inexplicables para que la familia del papá de Tiziano se ocupara de cuidarlo *“le tuve que pagar a la abuela de Tiziano para que lo cuidara”*.

En un último aspecto en materia de redes de apoyo, Delfina reconoce la importancia que tuvo en su experiencia el hecho de haber podido llevar a Oriana a un jardín que **no le implica gastos económicos**, ya que pertenece a una ONG sin fines de lucro¹⁷. En esta

¹⁷ El **CE.D.I.P.F.** es una Organización Social sin fines de lucro, integrada por jóvenes profesionales, jóvenes universitarios/as y vecinos/as del Barrio "República de la Sexta" de Rosario. "Puerto Pedagógico" es el jardín al que asisten niños/as de 45 días a 3 años, donde se trabaja desde la metodología de María Montessori. Además, quienes asisten, almuerzan y meriendan allí respectivamente. Para más información: <http://www.cedipf.org.ar/>

institución ella encontró no sólo un espacio de cuidado para su hija, sino que también de apoyo y escucha para contar sus inquietudes y su experiencia, siendo que durante las entrevistas previas al ingreso de Oriana, sostiene que se tuvo especial atención al hecho de que ella fuera estudiante universitaria y que necesitara por tal un lugar para su hija allí.

De acuerdo a todas las experiencias narradas, es posible reconocer tal como recuperé en el Capítulo III, la importancia que tiene instalar al ‘cuidado’ y sus múltiples demandas como un asunto a ser abordado con prioridad en la *agenda pública*; quitándolo así del terreno privado y desnaturalizándolo de su exclusiva responsabilidad en las mujeres (Esquivel, 2011). La *organización social del cuidado* y la correspondiente elaboración de *políticas públicas adecuadas* podrían evitar, tal como ocurre en los casos de las entrevistadas, su *familiarización y/o mercantilización* como formas prácticamente exclusivas de resolución.

5.4.3 Auto-percepción de experiencias desde una perspectiva de género

En términos de **perspectiva de género**, el abordaje de las experiencias significó para las entrevistadas reflexionar acerca de ciertos ‘episodios’ o frases que, desde diferentes entornos, **buscaron hacerles pesar su rol de madres** por encima de cualquier otro rol, en este caso, el rol de estudiantes universitarias; reflejando de esta forma la opresión que les significan, que nos significan, las exigencias *sólo* justificadas por el sistema patriarcal hegemónico y que nada tienen que ver con la *condición de género* o con una *virtud natural* como pretende dicha estructura imponer(nos).

El peso del patriarcado: priorización ‘obligatoria’ de la maternidad

En virtud de las experiencias narradas, en primer término abordó con las entrevistadas acerca de qué situaciones les habían hecho **pesar las responsabilidades** por su rol de mujer y de madre, en detrimento de su rol de estudiantes.

“Cuando empecé a estudiar hubo un montón de miradas por parte de la familia del papá diciendo ‘no, la mamá tiene que cuidar a los chicos ¿Cómo vas a estudiar?’. ‘En los jardines les pegan’” (Vanina).

Esa fue la primera frase que comienza diciendo Vanina, aún con algo de enojo, al hablar de quienes *quisieron hacerle pesar su rol de madre*. Recuerda, además, ciertas imposiciones que reconoce como **patriarcales** por parte del padre de Tiziano, en un intento por hacerla *desistir* de su rol de estudiante para dedicarse a él y a su hijo...

*“Me dijo: ‘yo quiero que vos **empieces a trabajar**, así nos vamos a vivir juntos’. A lo que dije: ‘no, mirá, yo voy a seguir estudiando, esto es lo que **me gusta**, yo **me siento bien**, me siento viva. Todo el tránsito que yo hice en la facultad me encantó, lo amo. Amo a mis amigas, amo estar ahí adentro y **no lo voy a dejar**’. Y eso fue un **punto de quiebre**, y ese fin de año nos separamos. ‘Si vos seguís estudiando, **yo te dejo**’, terminó” (Vanina).*

Las palabras de Vanina no dicen tanto como sus expresiones, sus manos explicando y sus gestos sintiendo el **orgullo** por haber logrado ella misma contra-imponer sus deseos, sus anhelos y sueños ante quien quería negárselos:

*“Yo tuve la **fortaleza** de saber diferenciar: yo soy Vanina, soy madre, y el **ser madre es una característica de mi vida pero no es mi vida entera**, y también creo que tengo **derecho** a hacer lo que a mí me gusta, lo que a mí me sale, lo que sea, **pero a mí manera**”.*

Para Agostina, la *educación machista* en la que creció su pareja marca un punto de referencia para analizar frases o momentos en los que, desde el entorno de él, le han querido marcar situaciones ‘que no deberían’ suceder en relación a las tareas de cuidado de su hija y a la organización del hogar:

*“Quizás sí con la familia de mi marido. Por ejemplo, mi cuñada ella tiene la concepción de ‘**la mujer ama de casa y el marido el proveedor económico**’ (...) Le hacen comentarios [a Ramiro] ‘¿por qué tenés que bañar vos a la nena?’ y así”.*

También para Delfina, la familia de su pareja manifestó en ciertas ocasiones un cuestionamiento acerca de su rol como madre, y de aquello que *debería hacer* en consecuencia, como si por ser estudiante universitaria **dejara de asumir** sus otros roles: *“Me dijeron: ‘**vos deberías ser madre**. ¿Vos vas a seguir estudiando?’ Y yo les dije que sí (...) Yo debería ser madre o salir a trabajar; pero porque ellos son así”.*

Las expresiones y anécdotas narradas por las entrevistadas reflejan con claridad la vigencia del *patriarcado como sistema hegemónico* (recuperado en el Capítulo III a partir de la definición de Marta Fontenla, 2008), el cual por un lado regula y penetra las

relaciones sociales definiendo exigencias y responsabilidades que *deben asumirse* según el género; y por el otro, como bien se percibe en los relatos, busca suprimir las decisiones y deseos de las mujeres, y en algunos casos, limitar su ‘localización’ en la esfera del hogar.

Organización de las tareas domésticas: de-construyendo su naturalización

Un segundo aspecto vinculado a los **roles condicionados por el género**, y analizados por las entrevistadas a partir justamente de una perspectiva de género, es el de la organización de las tareas domésticas y del cuidado de los/as hijos/as. Aquí, cada una de las entrevistadas expresó cómo se organizan y desarrollan las diferentes actividades que, como recuperaré en el Capítulo III, componen la ‘*economía del cuidado*’ definida por Rodríguez Enríquez (2015). Estas actividades, cabe recordar, incluyen todas las prácticas que se consideran necesarias para la ‘supervivencia cotidiana’: limpieza del hogar, provisión de alimentos, gestión del cuidado, entre otras.

En relación a ello, Celeste al igual que el resto de las entrevistadas, reconoce su esfuerzo por de-construir las reproducciones patriarcales que se tienen al interior de cada una de sus familias, en especial en su caso con Andrés, su pareja: “*yo hago un trabajo todo el tiempo para que **no se reproduzca**; pero, lamentablemente, hay cosas que si no las hago yo **no las hace nadie**”.* Sin embargo, el reconocerse como ‘*la única*’ que se encarga de ciertas cosas en el hogar o *la única que tiene conciencia* de que ‘*ciertas cosas **deben hacerse en el hogar***’ (en referencia a situaciones concretas de limpieza y orden), no le impide reconocer que en su experiencia, todas las tareas de cuidado y de organización doméstica son compartidas con su pareja:

*“Compartimos muchísimo. Hay un montón de cosas que **no las tengo que decir**. A la mañana cocina él, limpia él, lleva a los chicos a la escuela él (...) Pero de que haya algo para cocinar me ocupo yo. De la ropa nos ocupamos casi a la par (...) En las cuestiones de la casa **yo llevo más la responsabilidad** (...) A lo mejor a él no le importa, **no le importa porque hay alguien que lo hace** (...) Si creo que **pesa más en mi la responsabilidad**, o yo me pongo el peso, y **él lo descansa**. Con los chicos no. Por eso está bueno, creo que podemos **ir a la par** en esto (...) En las cuestiones cotidianas **hay que aceptar** que él lo haga de una forma”.*

Las palabras de Agustina, en consonancia con Celeste, reflejan la co-responsabilidad que asumen con su pareja a la hora de realizar y responsabilizarse por las

tareas domésticas y de cuidado de Victoria; y hablan, también, de una ‘re-educación’ de su pareja para quitar algunos aspectos patriarcales que reconoce, él traía de su familia de origen:

*“Ramiro viene de una **educación muy, muy machista**. Yo nada que ver, mi familia tampoco (...) **Crecimos juntos** (...) Así que como que **lo fui cambiando**. En casa los dos **hacemos por igual**... Siento que **a veces él hace más que yo**. Si por ahí en algunos comentarios o bromeando, pero ya te digo, creo que tiene más que ver con su educación de chico que con lo que él piensa ahora (...) **No me tengo que hacer cargo de todo yo básicamente** (...) En eso sí, siento el **acompañamiento**”.*

El peso que para Delfina tiene su condición de género en las tareas de cuidado y organización doméstica se expresan, con notable enfado, en su pregunta recurrente de ‘¿por qué yo?’: “como mujer **todo lo que implica la casa**. El papá trabaja, yo lo entiendo **¡Pero por qué yo!** (...) Eso es una **discusión** que se armó entre él y yo, pero que pudimos llegar a un acuerdo”. Aunque reconoce que, aún hoy, es una discusión que permanece en su pareja; y afirma: “**me pesa tener que estar todo el día yo acá**. A veces le digo: ‘¿por qué no voy yo? **¡Quedate vos acá!**’. Y él me dice: ‘**¡sí, yo me quiero quedar acá!**’ (mientras se ríe)”.

Delfina destaca que, en su acuerdo, las tareas domésticas se encuentran distribuidas de manera que le eviten ese peso extra a alguno de los dos en la pareja.

*“Yo **me ocupo de un montón de cosas**. Porque yo también tengo como un ‘toc’ que **todo sea como yo quiero** (...) Los domingos es su día [el de Marcos] de limpieza. Limpia toda la casa a fondo, y yo llego y está todo limpio. Es como que yo limpieza a fondo no hago nunca, siempre mantengo. Si bueno, voy al super, porque yo estoy más digamos (...) Un montón de cosas **me pesan, incluso de la maternidad**. Por como soy yo quizás, **como pienso**. Pero es como decir ‘bueno, **lo tengo que hacer**’” (Delfina).*

El *deber ser* y el *deber hacer* sí tienen gran peso al interior de cada una de las vivencias de las entrevistadas. Ya sea en las actividades domésticas en general o aún diferenciando tareas para llegar a un acuerdo, **todas coinciden** en afirmar que recae sobre **ellas el mayor peso de la responsabilidad** de asumir la organización de dichas **tareas domésticas**; y en **menor medida las tareas de cuidado de los/as hijos/as**, las cuales se encuentran (en casi todos los casos en los que viven en pareja) repartidas *casi* a la par.

La **co-responsabilidad parental equiparada** en la pareja de madre-padre merece especial atención de acuerdo al relato de las entrevistadas, siendo que refleja un apoyo

incondicional y soporte que aquellas que viven esta experiencia, *reconocen y valoran notablemente*.

En contraposición con ello, la experiencia de Vanina da cuenta de una realidad que se *diferencia* del resto de las entrevistadas en relación al apoyo brindado por parte del padre de su hijo, quien desde sus propias palabras ‘cumple’ con el acuerdo que tienen en lo económico y en ‘las visitas’, pero no en lo afectivo:

*“**Todo pasa por mí**. Lo tenía al nene con 40° de fiebre, me ha dicho ‘fijate que hacés, yo estoy en un boliche’ (...) Hoy por hoy lo agradezco, porque me fortaleció, hoy por hoy **me siento muy empoderada**. Porque sé **que puedo hacer las cosas** y **siento mucha confianza** en mí en ese sentido con Tiziano”*.

El relato de Vanina también expresa cómo ella hoy vive y se enfrenta a discusiones cotidianas en las cuales gira el foco en términos de responsabilidades que entiende deberían ser compartidas con su ex pareja y padre de Tiziano. Así, frente a frases que él manifiesta como ‘*Yo te paso lo que corresponde*’, en relación al aporte económico que realiza para *afrentar parte* de las necesidades de su hijo, ella responde: ‘*No, vos no me pasás a mí, le pasás a tu hijo. Y no es lo que corresponde, es lo que necesita*’.

En este sentido, Vanina reconoce con la claridad y entusiasmo que transmiten sus palabras, cómo el paso por la Facultad le permitió comenzar a analizar sus vivencias a partir de una perspectiva de género que fue, en su experiencia, una **herramienta de empoderamiento**.

*“Principalmente en todo lo que es la **perspectiva de género** encontré muchos **recursos** que me ayudaron para poder **repensar toda mi vida** (...) Yo era la sumisa, la que aceptaba todo. Y empecé a **reflexionar** un montón de aspectos de mi vida” (Vanina)*.

Esta última reflexión deja entrever, tal como fue recuperado mediante la propuesta de Donna Haraway (1995), cómo la abstracción en términos de **género** permite visualizar aspectos de la vida cotidiana tomando conciencia de la naturalización de ciertas conductas o comportamientos esperados de acuerdo a la diferencia sexual; y a partir de allí entender que todas esas imposiciones son culturales y por lo tanto históricas, abriendo el camino a la de-construcción de las mismas como *verdaderas exigencias* a cumplir.

Auto-reconocimiento: ‘yo lo puedo todo’

Un común denominador que también reconozco en las voces de cada una de las entrevistadas es la **potencia y determinación al hablar de sus propias posibilidades y capacidades**. En ninguno de los relatos encontré, a partir de lo dicho y también de lo no dicho, un dejo de auto-compasión frente a cualquier dificultad que, producto de la multiplicidad de roles que asumen, se les hayan presentado. En todas el **empoderamiento** es visible, palpable y real en los hechos. De la misma forma es que se encuentra casi prohibido utilizar la frase *‘no puedo’*; no como si fuese un ‘súper poder’, sino en términos de una cantidad incalculable de veces en las que **volvieron a intentar** cada evento frustrado o trunco, como así también las múltiples ocasiones en las que decidieron seguir adelante pese a las *adversidades*, tanto **propias** como **impuestas**.

En propias palabras lo afirma, entre risas, Celeste: *“Soy una persona que me cuesta mucho decir ‘estoy desbordada’ (...) Odio decir ‘no, no puedo’. No me sale. ¡Sí puedo! ¡Y mirá cómo lo hago!”*. Ella confirma que **jamás se impidió** pensarse en un proyecto que desee por sus hijos, siendo que ellos, desde que nacieron, siempre formaron parte, justamente, de cada proyecto o responsabilidad que asumió:

“Cargo a los chicos y vamos, y lo hacemos. Siempre con ellos (...) Jamás diría ‘yo con los chicos no puedo’ (...) Es parte, yo me imaginaba yendo a la facultad con ellos en la panza (...) O he ido a cursos con ella todo el día. Me daba orgullo decir ‘bueno, ellos son parte de mi vida’. No es que cambio toda mi vida por ellos. Ni dejo todo. Es amoldarme, yo a tener niños, y ellos a tener esta madre que eligieron, porque creo que me eligieron”.

Pensarse siempre en términos de *poder abarcarlo todo*, independientemente de lo que ello implique es, de acuerdo a las reflexiones recuperadas, una muestra más de cómo las *sobre-exigencias impuestas* sobre cada uno de los roles que asumen estas mujeres definen el curso de sus vidas.

5.4.4 Acercamiento y acompañamiento desde la Facultad.

‘Privilegios’ y consideraciones académicas especiales

La frase de Vanina *“igual yo tengo un poco esto de decir yo lo puedo todo”*, habla de cómo se perciben en general las entrevistadas en este sentido; y manifiesta, además, otra

semejanza presente en todas las experiencias aquí narradas en las cuales, por este mismo motivo, decidieron *no recurrir a ningún privilegio* que la Facultad les pudiese brindar por su condición de madres.

Así lo expresa en consonancia Delfina, quien ahonda un poco en qué significó en su caso evadir esos llamados ‘privilegios’, que la llevaron en muchos casos a no comentar que ella era madre, por todo lo que en ese aspecto le implicaría ‘**utilizarlo**’, si se quiere, como una excusa para no cumplir con ciertos **requisitos académicos**.

“No digo ‘yo soy mamá’. Es más, tampoco trato de meter eso, porque no (...) Siempre hablaba con los profes y siempre ‘consideración’, no te digo privilegios... ¡Jamás! Pero siempre considerando, que yo iba a rendir y anotarme primera o terminar de rendir e irme. Pero otras cosas no (...) Yo también sabía, ser madre, en la facultad, nadie tiene ningún privilegio de nada; asique no, ni lo nombraba. Ni por privilegio ni porque me digan ‘ah, es madre’. No me interesaba ¿Cómo decirte? Yo en la facu soy yo en la facu, digamos, no soy ‘yo, mamá en la facu’. Me cueste lo que me cueste pero ahí soy como cualquier estudiante. Sabiendo yo misma mis limitaciones como mamá y estudiante (...) ¿Mis limitaciones? Tiempo, estudio, esas limitaciones (...) tener que acomodarme” (Delfina).

Celeste recuerda con mucho enojo algunos momentos en los que, propios/as estudiantes de la carrera la ‘incitaban’ a *utilizar* su condición de madre para poder, justamente, facilitarse el camino frente a algún examen o exigencia en la Facultad:

“Esto de: ‘andá a rendir con esa panza, te tienen que aprobar’. Y no, no quiero que me aprueben porque tengo panza, quiero que me aprueben porque estoy en condiciones de aprobar ¿Qué profesional quiero ser?”.

Además, en esta misma línea, Celeste agrega algunas reflexiones en torno a consideraciones que, también propios/as compañeros/as de la carrera, le recomendaban solicitar en la Facultad; con las cuales no estaba de acuerdo: *“no soy estúpida, elegí tener un hijo mientras estaba cursando ¿Por qué voy a hacer dos trabajos menos? Que está buenísimo pero, ¿te está ayudando o te está facilitando?”.*

Todas las entrevistadas reconocen, en sus reflexiones, momentos en los que la **sobre-exigencia académica** les hizo *pesar* su trayectoria como estudiantes universitarias; lo que se convirtió en **sentimientos de frustración y angustia**, tal como lo reflejan las palabras de Vanina:

“Había días que me iba sin dormir a la facultad (...) Un día me fue mal para rendir, y me puse a llorar de una manera, me sentí tan frustrada, pero no llegué. Le puse todas las ganas (...) Por ahí no llegaba, dos parciales en la semana y no llegaba”.

El **cumplimiento de los requisitos académicos** implica para las entrevistadas una responsabilidad insoslayable; lo que responde, tal como fue abordado mediante la propuesta de Manuel Escobar (2007), a la pretensión de constituir por parte de la universidad *ciertas subjetividades estudiantiles* y a la configuración del espacio-tiempo académico regulado por ritmos diferentes a los posibles o viables para estas estudiantes.

Acercamiento a las estrategias brindadas por la Facultad

En términos de acercamiento concreto a la Facultad, las entrevistadas reconocen, en líneas generales, que **no accedieron a estrategias o recursos propios de la Facultad por no considerarlos necesarios o adecuados** a sus situaciones particulares¹⁸.

En relación al **Régimen de Licencias Estudiantiles**, en particular a la licencia por maternidad, tres de las entrevistadas manifiestan haber tenido algún conocimiento de su existencia, pero ninguna de ellas hizo uso de la misma, siendo que justamente dichas entrevistadas atravesaron sus embarazos durante el cursado de la carrera. Al conocer o interiorizarse acerca de esta licencia, todas coinciden en reconocerla como una herramienta que en sus casos **no les resultaba útil**, motivo por el cual optaron por no solicitarla.

“Si sabía esto de la Licencia (...) Yo me había acercado a Secretaría Estudiantil para averiguar, para comentar mi situación y para saber qué se hacía en mi situación. Porque yo la iba a tener antes de las mesas (...) Me contaron esto de las licencias, pero me dijeron ‘con la licencia no podés rendir’ y no la pedí por eso” (Delfina).

Desde la misma óptica se expide Vanina, quien si bien no atravesó su embarazo mientras cursaba la carrera, tomó conocimiento de las especificaciones del Régimen de Licencias, y frente a ello se manifiesta notablemente en contra de su funcionamiento:

¹⁸ Léase aquí la referencia a las Becas Universitarias y/o al Régimen de Licencias Estudiantiles, abordados en el desarrollo de esta tesina.

“El tema de las licencias me parece que es una falta de respeto total, te plantean una licencia en la que vos después no podés rendir; o sea que quedás libre. Me parece totalmente incoherente, me enojé muchísimo”.

Celeste agrega además, en relación a dicho régimen, el desconocimiento que existía sobre su funcionamiento entre los y las docentes de la Facultad: *“yo había averiguado que había una Licencia por Maternidad por Juana. Y me dijo una docente: ‘no, acá no se aplica’. Con Julio no, yo no tenía ni idea”.*

Por otro lado, a excepción de Vanina, ninguna de las entrevistadas tenía conocimiento de la existencia o funcionamiento del sistema de Becas Universitarias; incluso aquellas que sí se acercaron a diferentes áreas institucionales de la Facultad, en donde tampoco se les informó acerca de las mismas. Cabe aclarar que Vanina tampoco hizo uso de ninguna de las becas: *“no me acerqué a la Facultad porque yo sentía que tal vez había otras mamás que lo necesitaban diez mil veces más que yo, entonces no quería cubrir ese lugar” (Vanina).*

En relación a las **inasistencias al cursado**, todas las entrevistadas afirman que, gracias a las redes de apoyo que se encargaban del cuidado de sus hijos/as, son **pocas las ocasiones en las que no asistieron al dictado clases**; ya sea porque justamente no necesitaban hacerlo o porque, como se menciona, dan crucial importancia a dicho espacio académico.

Consideraciones y acuerdos personalizados

Más allá de los espacios o herramientas institucionalizadas en la Facultad, las entrevistadas reconocen y recuerdan ciertas **ocasiones o consideraciones específicas** que tuvieron algunos/as docentes con ellas, en materia de plazos o contemplaciones que no implicaban privilegios por ser madres por encima de sus demás compañeros/as de cursado.

En todos los casos, se trata de **acuerdos personales** entre las estudiantes y los/as docentes, y no de contemplaciones institucionales o establecidas en algún reglamento o estatuto de la Facultad. Para ejemplificar esto, Celeste cuenta cómo una **docente le permitió**, teniendo su hija Juana dos días de vida, extender el plazo de entrega de un trabajo práctico: *“la docente me dijo: ‘No hace falta. ¿Cómo no te vamos a tener esta consideración?’”.* Y se interroga: *“Aunque no sé si es bueno o malo. No sé... No, si está*

*bien. Es bueno. Y con algunas faltas también (...) Hay consideraciones pero **como favores que te hacen los docentes**".*

Además, Celeste reconoce que la comunidad de Trabajo Social en la Facultad es relativamente chica, por lo que *"no es que sos 'nadie'. Te vieron, saben que tenés otro hijo. O todos te preguntan. Es una comunidad pequeña Trabajo Social, **no sos un número dentro de todo**".* Esta reflexión afianza el valor que adquieren los acuerdos personalizados entre docentes y estudiantes, tanto por el contacto cara a cara como por el conocimiento que se tiene en muchos casos acerca de las experiencias personales de las y los estudiantes por parte del cuerpo docente.

Experiencias de invisibilización y/o cuestionamiento desde la Facultad

Ante la consulta sobre alguna ocasión en la que se hayan sentido *invisibilizadas o cuestionadas* por su rol de madres en la Facultad; si bien las estudiantes coinciden en reconocer que el cuerpo docente en general **no les hizo pesar su maternidad** específicamente, todas recuerdan situaciones en las que **sí se sintieron incomodadas** por alguna frase o comentario de algún/a docente en particular, lo cual por supuesto, las hizo volver a vivenciar con **enojo y decepción** dichas experiencias.

Agostina recuerda un *'consejo'* que una docente le dio antes de que comience su último año de cursado, el cual finalmente postergó durante un año más. Hoy reconoce que tal decisión puede haber estado *influenciada* en ese momento por dicho consejo.

*"Me dijo: 'yo te doy un **consejo como madre, no te esfuerces tanto por hacer todo rápido, disfrutá este momento que es único. Si querés lo hacemos, pero no lo veo algo como tan necesario ni urgente**'. Y **la verdad que me puse a pensar y dije: 'es verdad, ¿me voy a matar con la nena recién nacida?'**"(Agostina).*

A Celeste también la incitaron a **cambiar el curso o la dedicación a su carrera** en el momento en el que nació su primer hijo, y recuerda con bastante pesar e indignación las palabras de una docente:

*"La docente me dijo: 'esta es una **carrera linda, para hacerla con gusto. Yo no entiendo las mujeres que vienen con los chicos chiquitos. Hagan todo y después vengan a hacer esta carrera que es hermosa**'. No me gustó esa frase y por eso la recuerdo".*

Si bien Delfina recibió por parte de un docente de la Facultad un consejo ‘diferente’ al que recibieron Celeste y Agostina; ella lo recuerda con el mismo enfado con el que lo vivió ese día: *“Le dije yo voy a ser madre. ‘Bueno, pero **no te dejes estar**. Porque sos madre no es que va a haber nada de **prioridad**’, me dijo”*. Aún penetran en ella estas palabras por el desagrado que le generó pensar, en aquel momento, que ella **nunca había solicitado ningún tipo de prioridad** frente a ese docente ni frente a ningún otro/a.

Estas reflexiones, en conjunto, me hacen reflexionar acerca de cómo proceden ciertos/as profesionales en relación, justamente, a uno de los horizontes que atraviesa al Trabajo Social, que es *no decidir por las personas con las que se trabaja* ni buscar imponer nuestro propio accionar subjetivo. Hablamos más bien de un proceso de **intervención profesional**, que implica por supuesto una **transformación**, que se entiende, de acuerdo a la formación que se tiene como profesionales, debe ser **consensuado y elaborado con las personas con las que intervenimos**.

En otro orden de las cosas, Vanina refiere a una experiencia que tuvo en una cátedra en la cual casi pierde su condición de *estudiante regular* de la misma; siendo que había tenido que ausentarse durante algunas clases por la prolongación de una enfermedad de Tiziano. En este caso, pese a haber justificado cada inasistencia correspondientemente, siente que debió **realizar un esfuerzo adicional** para que las docentes de la cátedra *consideren que se encontraba en condiciones* de permanecer como estudiante regular.

*“Por unas inasistencias, las cuales justifiqué por estar Tiziano enfermo, estaba ‘en la lista negra’ en esa cátedra, a punto de quedar libre (...) tenía que hacer **buena letra para justificar**. En eso sí, **me sentí re mal**”*
(Vanina).

Cabe destacar, en vinculación también con el eje anterior del presente capítulo, que de acuerdo al relato de las entrevistadas, las mismas **no reconocen que su rol como mujeres dentro de la facultad les haya demandado una demostración o exigencia extra**.

*“Mujer yo por ahí en la facu no lo veo, quizás si hubiese sido en otra facu, tal vez era otra cosa. En esta, particularmente, este **rol de mujer** (...) **no sentí ni la mirada ni la presión que quizás** (...) en otra facultad Abogacía, Medicina (...) bueno ahí sí quizás hubiera sido distinto. Pero en una facultad como la nuestra, más en una carrera como la nuestra”*
(Delfina).

Tal consideración es asociada por las entrevistadas al hecho de que, justamente en materia de paridad de género, la Facultad siempre ha alzado la bandera en pos de ser garante de ello y ha actuado en consecuencia desde diferentes planos.

Recomendaciones para nuevas estrategias y espacios de acompañamiento en la Facultad

Des-mercantilización del cuidado: Guardería Universitaria

Al momento de conversar con las entrevistadas acerca de qué **recomendaciones harían para mejorar o crear espacios o estrategias que desde la Facultad** contribuyan a sortear las dificultades que se les presentan a las mujeres-madres-estudiantes, todas coincidieron en reconocer en primer lugar la importancia que tendría la constitución de una **Guardería Universitaria**.

Ya sea que tengan o no conocimiento acerca del Proyecto de Guardería¹⁹ actual, las estudiantes le dan centralidad a la pronta implementación de esta herramienta. Así lo afirma Celeste, quien a pesar de dudar acerca de si hubiese enviado a sus hijos en los primeros meses de vida, reconoce que de existir, sería una gran posibilidad para continuar o iniciar los estudios universitarios: *“la cuestión de la Guardería Universitaria es algo importante. Yo muy chiquitos no los hubiera dejado. Pero de más grande sí (...) pero **ni siquiera existe esa posibilidad**”*.

Delfina también destaca la importancia de la implementación de la Guardería Universitaria, en consonancia con su actual experiencia en el **CE.D.I.P.F**:

*“Me encantaría que desde la Facultad haya una guardería. Es necesario para las madres. Como yo la veo en el **CE.D.I.P.F** que está perfecta (...) **Mientras una cursa. Mientras una estudia, también**” (Delfina).*

La importancia de la Guardería Universitaria, de acuerdo a las entrevistadas, no sería sólo en términos de cuidado y organización del cursado; sino que también representaría un espacio utilizado en tiempos de estudio para exámenes y/o asistencia a los Centros de Práctica Profesional.

¹⁹ Referenciado en el Capítulo IV de la presente tesina, actualmente se encuentra en estado de ‘ejecución pendiente’ por parte de Rectorado Universitario de la UNR, pese a encontrarse aprobado desde hace más de un año.

Accesibilidad del material académico

Otra de las recomendaciones que surge en las entrevistas es en relación al **soporte digitalizado del material académico**, lo cual, como expresa Celeste, facilitaría el acceso al mismo para quienes la distancia con la Facultad es en sí un problema:

*“La cuestión de Internet y la cuestión a distancia está buenísimo como **herramienta** (...) Para el tema de la distancia. Las fotocopias que estén todas digitalizadas te resuelve tener que ir un día a sacar fotocopias o tener que ir a hacer ‘la cola’ de la fotocopidora. (...) Que puedas tener el soporte de la clase digitalizada. Es una herramienta que podría potenciarse (...) Porque yo creo que se **me complicó más por la distancia que por los chicos**” (Celeste).*

Más allá de la distancia concreta, las entrevistadas hacen especial atención al tiempo que demanda concurrir a la Facultad sólo para obtener el material en el Centro de Copiado, lo cual, tal como manifiesta Celeste en su experiencia, podría evitarse con la digitalización de dicho material y el libre acceso al mismo; para que cada estudiante pueda realizar las impresiones en el lugar y en el momento que le resulte más cómodo de acuerdo a sus posibilidades.

Institucionalización de acuerdos

En lo respectivo a temas del cumplimiento de exigencias académicas, tres de las estudiantes coinciden en reconocer **la carga horaria de las Prácticas Profesionales** de cuarto y particularmente de quinto año de cursado como **prácticamente incompatibles con cualquier otra actividad** que desempeñen los/as estudiantes, más allá del hecho de tener hijos/as o no. Por lo que reconocen que, en este punto, una reevaluación del sentido y la dinámica de las mismas, desde sus ópticas, podría **contribuir favorablemente a la organización y cumplimiento** de las exigencias de quienes asumen la ‘triple combinación de roles’. Así lo expresa Agostina: *“en las prácticas de quinto me sentí sobre exigida porque eran muchas horas. La dejaba a la mañana, la dejaba a la tarde... **Era demasiado**”*.

Vinculado a lo anterior, las entrevistadas también recalcan como necesario que los llamados **‘acuerdos o consideraciones personales’** que se dan con los/as docentes en relación a estudiantes que son madres, adquieran un carácter *institucionalizado* por parte de la Facultad, y que se encuentren **debidamente reglamentados**. *“Estos acuerdos que son*

persona a persona, que puedan estar enmarcados en algo más institucional (...) Que esté establecido qué, cuándo” (Celeste).

Esto le quitaría, en términos de las estudiantes, el sesgo de ‘favor’ que sienten que deben solicitar a los/as docentes en casos particulares, los cuales dependen justamente de la arbitrariedad con la que decida manejarse cada uno/a de ellos/a. Ya sea por inasistencias, extensión de plazos de entrega o consideraciones específicas, las estudiantes plantean que el reconocimiento institucional de tales acuerdos soslayaría la invalidación de los mismos por parte de algún/a docente.

Implementación real de alternativas de cursado

La **implementación efectiva de la llamada ‘doble banda horaria’** de cursado, aún pendiente, también es un punto considerado como recomendación por las estudiantes. El hecho de poder agrupar en un único turno todas las actividades presenciales exigidas por la carrera facilitaría, según entienden, la organización del cuidado de los/as hijos/as, especialmente en aquellos horarios en los que los jardines maternos o las escuelas no funcionan: *“Implementar la doble banda horaria. Si bien el turno noche está bueno para el que trabaja, para quien tiene hijos chiquitos y los manda a un jardín, bueno, no hay turno noche” (Agostina).* También sería, en su opinión, una herramienta aún de mayor repercusión positiva para aquellos/as estudiantes que, teniendo hijos/as o no, trabajen en el mercado formal de empleo y deban cumplir con estrictos horarios laborales.

Creación de espacios de contención y escucha

En último término, pero no menos importante, dos de las entrevistadas reconocen la incidencia positiva que podría tener en las vivencias de las estudiantes madres la creación de **espacios institucionales** en donde las mismas puedan **contar y compartir sus experiencias** como mujeres que asumen estos roles; entendiendo que **no todas las experiencias son iguales**, y que como tales, la apertura de un espacio de escucha, de atención y de expresión contribuiría a socializar tales experiencias diversas y a elaborar **políticas y/o estrategias** que justamente atañen las **necesidades diversas**:

“Algún espacio para compartir experiencias me parecería genial, para decir ‘bueno che, a mí sola no me pasa esto’. Yo cuando arranqué también me sentía como que estaba adentro, pero estaba afuera. Después uno empieza a descubrir que hay un montón de mamás en la facultad

*(...) No todos tenemos las mismas posibilidades, y si creo que está un poco pensado para quien no es madre; y eso sí es un poco **excluyente**. Porque si vos no tenés quién te garantice el cuidado no podés hacer las prácticas (...) si vos no tenés una red de apoyo es imposible” (Vanina).*

Las sentidas palabras de Vanina dan cuenta de una **realidad**, que en concordancia con la experiencia de todas las entrevistadas, **no es tomada en cuenta ni visibilizada** de forma adecuada por la Facultad en particular como institución académica. Y por tanto, al **desconocer la realidad** de muchas estudiantes que cursan en la Facultad, se **ignoran cuáles son sus necesidades o demandas concretas**, y de qué forma éstas podrían ser abordadas. Evidencia específica de ello, además de estos relatos plagados de sentidos y de percepciones, son la falta de acceso o el desconocimiento de las estudiantes acerca de los **dos únicos dispositivos específicos** que se plantean desde la Facultad para sortear las dificultades de las estudiantes-madres.

En este punto, es importante recuperar: por un lado la centralidad que tiene, como afirma Carlota Guzmán Gómez (2011) citada en el Capítulo III, reconocer a las estudiantes como *sujetos activos en las universidades*, recuperando sus voces y necesidades particulares; y por otro lado, entender cómo desde el Trabajo Social también es posible visibilizar a estas mujeres como sujetos y actores de su propia intervención social (Aguayo, 2006).

*“No se tienen en cuenta nuestras voces, y eso la verdad es que es tristísimo. Porque se quedan con **una realidad que no es la que tenemos todos**. Porque obviamente que está bien esto de las correlatividades y todo, hay que llevar la facultad así en marcha. Pero no, por ahí, **todos tenemos una vida** y un montón de situaciones que nos atraviesan; me parece totalmente injusto que cortemos a **todos por la misma tijera cuando vivenciamos cosas diferentes**” (Vanina).*

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, el camino hacia las consideraciones finales es dado, en todo sentido, a partir de la recuperación de aquello que las **mujeres-madres-estudiantes tienen para decir, a través de sus propias voces**.

5.4.5 Definiéndose. ¿Qué significa ser mujer-madre-estudiante?

Luego de un largo suspiro reflexivo, Celeste afirma y reafirma su plenitud al asumirse en cada uno de sus roles, que para ella son ‘mucho más que tres’:

*“Yo me siento como plena pudiendo hacer todo. Yo siento que me completan, es esto, cada uno por separado me completan. No me puedo definir (...) como la madre de, la mujer de, la estudiante o la trabajadora social. No, soy una persona que tiene un montón de roles que cumple. Celeste está completa por los distintos roles, y no me imagino no cumpliendo uno o no cumpliendo el otro, o los que vengan y los que dejaré. Siento como que me **plenan**, me llenan. Son **complementos unos de los otros**. También es lo que quiero transmitirles a mis hijos: uno es lo que le toca ir siendo; **nada es con pesar**, lo que es con pesar lo dejamos y vamos por otra cosa. Cada cosa que hacemos **ponerle pasión** y ganas y hacerlo lo mejor que nos salga, pero que nos haga felices” (Celeste).*

Las entrevistadas Delfina y Agustina reconocen, con firmeza en sus definiciones, las **dificultades** que impregnan cada uno de los roles que asumen.

*“**Complicado. Difícil** (risas). Es complejo, es complejo. Te digo como me pesó a mí. Porque yo conocí lo que fue la vida antes del bebé en la Facultad (...) **Adaptarme a eso fue muy difícil** (...) **Cansador**” (Delfina).*

En su definición, Agustina lo simplifica con dos palabras: *“**complicado pero satisfactorio**, porque cuando vos decís ‘me recibí a pesar de’... Está bueno”*; y contrapone de esta forma la **satisfacción por sus logros y por el resultado** por encima de las dificultades que se le presentaron en su trayectoria personal.

Vanina incluye en su significación las percepciones en torno a los motivos que aún hoy la impulsan a continuar y terminar sus estudios universitarios; y cómo esto la acompaña para reconocer el curso que eligió en primer lugar para su vida y también para la de su hijo.

*“El saber que esto **lo hago por mí** (...) Yo estudio porque a mí me gusta, y quiero vivir de esto. **No por mi hijo**. Quizás sí es **una posibilidad más para él**, porque una cosa conlleva otra pero no lo hago por él, lo hago por mí (...) Para mí fue **una oportunidad**, fue un poder ser yo (...) **Poder ser quien quiero ser**, y fue una oportunidad enorme que tuve. Yo me siento **afortunada**, porque no es fácil” (Vanina).*

Para las entrevistadas, la búsqueda de una definición que encaje con todas las **valoraciones, sentidos y (re)significaciones** que representan en cada una de sus experiencias el hecho de asumirse dentro de la mencionada ‘triple combinación de roles’ no es un ejercicio sencillo. Sus expresiones muestran, en todos los casos, un deseo por reflejar de la forma más leal posible **cómo asumieron en la piel sus vivencias**, y cómo las mismas han definido sus **trayectorias de vida**.

CAPÍTULO 6

Consideraciones abiertas

Lo sentimos en la piel. Nos arde, nos moja, nos despoja... pero a la vez nos calma, nos sana y aborda. Somos y estamos de la forma en la que habitamos lo que debimos ser y nos transformamos en lo que queremos ser... Seremos lo que hagamos con aquello que deseamos seguir siendo.

6.1 Recuperando ideas y nociones aprehendidas

Comencé la presente tesina con el interrogante acerca de *cómo construyen sus subjetividades mujeres que asumen además los roles de estudiantes universitarias y madres, entendiendo que como tales deben sortear diferentes obstáculos y dificultades para cumplir con las exigencias que cada uno de sus roles conllevan*. Para poder ahondar en torno a ello, me centré en considerar como elemento primordial las **voces de estas mujeres**, a través de una **perspectiva de género** que permita dar visibilidad a la asignación de responsabilidades exclusivas para ellas, impuestas por la reconocida **estructura patriarcal** de asignación de roles.

El reconocimiento de las **estructuras que imponen y exigen** el cumplimiento de ciertas responsabilidades, es visible entonces en cada uno de los tres roles asumidos. En este sentido, haber **desnaturalizado el binomio mujer-madre** y de-construido la noción de **instinto maternal**, al igual que el hecho de haber realizado la **visibilización de las estudiantes como sujetos activos** dentro de las diferentes instituciones académicas fueron pasos necesarios en pos de reevaluar las implicancias y expectativas que a lo largo de la historia se han naturalizado y elaborado en torno a ello. Este ejercicio, plasmado en el presente trabajo, habilita a **pensar en construcciones y evaluaciones históricas** de cada experiencia, evitando la generalización de casos que omiten las narraciones y despojan de sentidos cada una de las vivencias de las **personas que cuentan y significan sus historias**.

Por otro lado, la recuperación de los **antecedentes bibliográficos** que centraron sus investigaciones en relación al mismo tema-problema de la presente tesina, me permitió reconocer, a mi criterio, la *escasez de estudios* que han analizado esta temática en nuestra región; y con ello visualizar la importancia que tiene poder *seguir indagando* acerca de las **trayectorias de vida de estas mujeres-madres-estudiantes universitarias** no sólo para enumerar sus ‘casos’, sino fundamentalmente para que sean sus propias voces y sentidos los que hablen de sus experiencias y de cuáles son, en sus circunstancias, las necesidades o requerimientos que les demanda la **‘triple combinación de roles’**.

La evaluación acerca de las **normativas y políticas vigentes en nuestro país en materia de Educación Superior**, y el reconocimiento del rol que *debe asumir* el Estado Nacional como garante en el ingreso y la permanencia de las/os estudiantes en este sentido,

marcó en la Tesina una **brecha** visible entre tales **obligaciones estatales** y **el cumplimiento efectivo de las mismas**.

Finalmente, el acercamiento al **organigrama de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la ciudad de Rosario** y en particular, a sus políticas de inclusión universitaria para el abordaje de estudiantes-madres, dejó entrever la **falta de información con la que cuenta dicha institución en relación a estas estudiantes**; motivo por el cual sólo establece dos estrategias institucionalizadas específicas (Becas Universitarias y Régimen de Licencias Estudiantiles) que efectivamente contribuyen en este sentido.

6.2 Sobre confirmaciones y refutaciones

Luego de haber realizado este recorrido, académico y vivencial a partir del trabajo de campo con las entrevistadas, me encuentro en condiciones de aseverar que la *subjetivación y compatibilización de roles para las mujeres* con las que trabajé se encuentran **obstaculizadas, dificultadas y complejizadas** por las demandas que les implica asumirse en cada uno de los roles sociales que habitan. Aún teniendo conciencia de muchos de los **atrasamientos externos** que las subyacen, propios del sistema patriarcal, es en sus experiencias difícil y en algunos casos **inevitable ignorar las imposiciones** que se les exigen o bien **quitar el peso de la responsabilidad de las mismas**.

Si bien las vivencias no son las mismas entre las entrevistadas, las implicancias en términos de sus roles **se asemejan y reflejan** unas con otras. Más allá de las situaciones particulares de pareja, familia y trayectoria académica, cada mujer que dio su testimonio en la presente tesina narra cómo, de una u otra forma, se le ha **exigido cumplir** con las **expectativas de un rol en detrimento de otro**, como es el caso de la **maternidad por encima de los estudios universitarios**.

Pese a que los entornos ajenos al contexto universitario reclaman primacía de otros roles por sobre la carrera universitaria de las entrevistadas, las demandas en lo académico continúan siendo para estas mujeres un aspecto de gran exigencia en sus trayectorias. Las **escasas estrategias ofrecidas** desde la Facultad de Ciencia Política y Relaciones

Internacionales en este sentido **no logran alivianar el peso de las dificultades** que tales exigencias implican para las estudiantes.

Asumirse en el rol de mujeres no representa para las entrevistadas un factor determinante a la hora de considerar las dificultades de sus experiencias como estudiantes; por lo que reconocen un ejercicio positivo, y si se quiere efectivo por parte de la Facultad en términos de lograr la paridad de género entre los/as estudiantes y el cuerpo docente.

Las voces aquí recuperadas dan cuenta de una **realidad aún no contada** por muchos sectores. Esto, conlleva el **riesgo de invisibilizar las experiencias** de las mujeres-madres-estudiantes, no sólo de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, sino también de otras casas de estudio universitario y por qué no terciario.

Defiendo aquí mi intención inicial de **rescatar estas trayectorias de vida** con el objetivo de **dar visibilidad y voz** a las mismas para que a partir de ellas, se piensen y elaboren las estrategias, políticas o herramientas que contribuyan a **sortear los obstáculos** hoy internalizados por las vivencias de estas mujeres.

6.3 Recomendaciones y aportes para pensar(nos) de ahora en más

El presente apartado, establecido además como parte de los objetivos específicos de la presente tesina, contiene algunas **recomendaciones y aportes** elaborados a partir del encuentro con las entrevistadas en consonancia con las reflexiones realizadas en mi caso como investigadora. Las pretensiones de las mismas están focalizadas, en lo próximo, a convertirse en consideraciones tenidas en cuenta en futuros espacios que la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales brinde a la temática de las mujeres-madres-estudiantes en particular.

Para ello, recupero la noción de Carlota Guzmán Gómez, quien afirma que para poder establecer políticas o programas que se adecúen a las necesidades de los y las estudiantes del nivel superior, es necesario en primer lugar que las instituciones educativas “construyan sus **propias líneas de investigación sobre sus estudiantes**, lo cual implica generar fuentes de información confiables” (Guzmán Gómez, 2011:99). Además, la autora reconoce que este tipo de líneas de investigación contribuirá no sólo a acceder a un

conocimiento más completo y realista sobre las vivencias de los y las estudiantes, sino que además permitirá pasar de ‘los supuestos’ a las **certezas** en materia de información.

Sostiene la autora que, en este sentido, el gran reto que presenta para las instituciones universitarias generar líneas de investigación sobre estudiantes se plasma en “lograr **conocer e interpretar las necesidades propias de los estudiantes** y no sólo las que resultan relevantes en términos del cumplimiento de las metas institucionales” (Guzmán Gómez, 2011:99).

Pensar y elaborar políticas, programas o estrategias en el ámbito educativo universitario, como así en cualquier otro espacio en el que las mismas se gesten, **debe partir de (re)conocer a las personas** que forman parte de dicho ámbito, en este caso, a las estudiantes universitarias que son madres, y *no al revés*.

Reconocer la importancia que tienen los aportes elaborados por las estudiantes entrevistadas permite **revalidar sus experiencias** en términos de información necesaria con la que la Facultad *debería contar* para comenzar a pensar en la elaboración de futuras estrategias o políticas.

De acuerdo a todo lo expuesto, cabe en este punto enumerar con un fin meramente analítico, cuáles son las recomendaciones (re)elaboradas por las mujeres-madres-estudiantes y recuperadas en este espacio:

- ✓ **Establecimiento de una línea de investigación acerca de las mujeres estudiantes y madres**, que permita un *reconocimiento real* de las mismas por parte de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
- ✓ **Implementación efectiva**, y en el corto plazo, de la **Guardería Universitaria**.
- ✓ **Apertura de espacios de intercambio, escucha y diálogo** en los que las mujeres-estudiantes-madres puedan compartir y socializar sus experiencias, inquietudes y necesidades.
- ✓ **Reconocimiento institucional de acuerdos**, consideraciones y/o contemplaciones específicas para las estudiantes-madres que hoy se encuentran en un plano de ‘acuerdos personales e informales’ entre los/as docentes y las estudiantes.
- ✓ **Reevaluación del Régimen de Licencias Estudiantiles**, específicamente en lo que concierne a las licencias de estudiantes-madres, donde se *amplíen las situaciones contempladas*.

- ✓ **Digitalización y libre acceso a todo el material académico** exigido por las cátedras, con el fin de evitar la concurrencia presencial de las estudiantes a la Facultad para la obtención del mismo.
- ✓ **Efectivización** de la llamada ‘**doble banda horaria**’ en la carrera de **Trabajo Social**, que garantice a las estudiantes iniciar y finalizar sus estudios en el turno que más se ajuste a sus necesidades y las de sus hijos/as.
- ✓ **Reconsideración** de la **carga horaria de las Prácticas Profesionales de Trabajo Social** en términos de que las mismas se adecúen a las exigencias reales de las estudiantes en tanto madres y también en tanto trabajadoras asalariadas.
- ✓ **Transversalización del abordaje con perspectiva de género** a todas las reglamentaciones universitarias y a todos los contenidos académicos por cátedra; con el fin de incluir la propia lectura de la realidad que hoy se pretende desde la Facultad a todas las áreas y espacios que la componen.

6.4 Alcances y futuros estudios

Los límites de investigación de la presente tesina de grado, planteados en su carácter de **investigación exploratoria**, me llevan a considerar cuáles podrían ser los aspectos que no han sido alcanzados por este estudio y que bien podrían ser parte de investigaciones futuras.

En tal caso, el hecho de que mi investigación haya estado centrada en experiencias de mujeres madres y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, me permite crear el interrogante acerca de *cómo son las vivencias de estudiantes de otras carreras de la Facultad o bien de otras facultades en general, ya sea de Rosario como del resto del país; y por qué no indagar también cómo son las vivencias de estudiantes de institutos terciarios o universitarios.*

Por otro lado, sería factible indagar en profundidad acerca de *por qué el Estado Nacional, a través de sus ministerios, pese a su carácter de garante en el ingreso y permanencia de las estudiantes-madres en el nivel de educación superior, no elabora herramientas ni destina recursos específicos que contribuyan a tal fin.* Y en tal caso, reflexionar en torno a *cuáles podrían ser dichos recursos o herramientas específicas.*

Finalmente, al reconocer la importancia de establecer líneas de investigación propias de cada facultad e instituto universitario sobre las poblaciones estudiantiles en nuestro país, con el objetivo de darles centralidad a los y las estudiantes como actores fundamentales de tales espacios académicos, sería interesante investigar de forma comparativa *cuáles son las instituciones universitarias que poseen dichas líneas de investigación, con qué fines las establecen y qué tipo de estrategias o implementaciones elaboran a partir de ellas.*

6.5 Reflexionando (ando)

*‘Lucía, tu experiencia en la Facultad, llevando la carrera al día, trabajando tantas horas y teniendo una hija en **algún momento iba a hacer una grieta**’*

De estas palabras, dichas por una docente de la Facultad en mi último año de cursado, puedo decir que me llevo todo. Que me empujaron a todo, que me dieron rienda, rabia y valentía. **Yo no era quien, ‘por mi grieta’**, para seguir queriendo todo lo que tenía, todo lo que podía. Si bien en ese entonces mi hija ya tenía más de dos años, y mi vivencia como **mujer, estudiante universitaria, madre y trabajadora asalariada** aún no me había hecho sentir *ninguna grieta*; esa frase que volcó sobre mí una docente dejó una huella, que lejos de convencerme de lo que en aquel entonces era *reconfigurar el curso de mi trayectoria académica* por un tecnicismo burocrático, me llevó a motorizar una búsqueda implacable por continuar haciendo foco en mis sueños, deseos y anhelos.

Lejos quedaron esos días de cursado, y hoy, en el cierre de esta etapa, revivo mi experiencia y *me reflejo* en muchos pasajes de los relatos de cuatro mujeres que vivieron en la piel las implicancias de asumirse además, como estudiantes y madres. Hoy me encuentro narrando **mi propia trayectoria de vida desde otras voces**, haciéndome **escuchar**, haciéndonos **sentir**. Hoy **contamos nuestra historia**, nos vemos y reflexionamos sobre ella... Y creemos que todavía *hay mucho por hacer* para contribuir a sortear los obstáculos de quienes hoy también asumen estos roles.

La implacable **lucha de las mujeres** por formar parte del mundo universitario, que se inició muchas décadas atrás, hoy se encuentra firme en gran parte de las universidades de

nuestro país. Si bien se ha avanzado en este sentido, es menester seguir trabajando para que sea posible hablar de *todas las universidades y no sólo de gran parte*. Pensar en mujeres que **habitan en la universidad**, es decir pensar en *mujeres que estudian y que construyen sus subjetividades* en este contexto permite **reconocerlas** como elementos *fundantes y determinantes* de toda la vida universitaria en su conjunto.

Hoy por hoy, se vivencia una réplica de la lucha de esas mujeres en otros ámbitos, tal vez más amplios y abarcativos. Es por eso que los movimientos feministas buscan deconstruir todas las elaboraciones dogmáticas y teóricas del **sistema patriarcal hegemónico** que aún pretenden ubicar a las mujeres como principales responsables de las **tareas de cuidado** de los/as hijos/as y de la **organización doméstica**. Para las mujeres que protagonizan las historias recuperadas en la presente tesina, tales construcciones significan y significaron una **herencia pesada** que contribuyó, en muchos casos, a *obstaculizar la compatibilización de sus tres (o más) roles*.

Ante todo **son(somos) mujeres**. Es otro el **peso de las responsabilidades**, son otros los **caminos y fronteras**. Son distintas y múltiples las miradas. Hay **conflictos feminizados y feminizantes** que indefectiblemente se deben desentramar y hacer visibles. Por este motivo, entiendo que la **toma de conciencia y la búsqueda de tal deconstrucción** es necesaria como primer paso a dar para contribuir a que las mujeres-estudiantes-madres de aquí en más logren sortear las *dificultades y obstáculos* que se les presenten, y/o *evitar la generación* de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGUAYO CUEVAS, Cecilia. (2006). *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del Poder*. Santiago: Ed. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- IAMAMOTO, Marilda (1997). *Servicio social y división del trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.
- BAPTISTA LUCIO, Pilar; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2010). *Metodología de la investigación (5ta edición)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- BARÓN, Yarleydy; LÓPEZ SÁNCHEZ, Lorena y PIRABAN BARRIOS, Merly (2010). *Vivencias de los roles de las madres estudiantes de tres programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle* (Tesis de Grado en Trabajo Social). Universidad de La Salle, Facultad De Ciencias Económicas y Sociales, Programa de Trabajo Social. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13372/T62.10%20R274v.pdf?sequence=1>, con último acceso en mayo de 2018.
- BOLCATTO, Silvina; GENOLET, Alicia; GUERRIERA, Lorena; LERA, Carmen; ROCHA, Verónica y SCHOENFELD, Zunilda (2007). “Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social” en *Revista Cátedra Paralela*, N°4, 33-39. Rosario: Escuela de Trabajo Social, UNR.
- CARBALLEDA, Alfredo (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, Sandra (26 de Octubre de 2017). “*La educación es una construcción colectiva*”. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, Agencia TSS. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/tss/sandra-carli-la-educacion-es-una-construccion-colectiva/>, con último acceso en mayo de 2018.
- CASTAÑEDA LETELIER, Macarena (2015). *Ser Estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana* (Tesis de Grado en Antropología Social). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Santiago. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135041/Memoria%20de%20Titulo%20-%20Maternidad%20y%20Paternidad%20Universitaria%20FINAL.pdf?sequence=1>, con último acceso en mayo de 2018.

- DBORKIN, Daniela y RIVAS, Axel (2018) *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* CIPPEC, Documento de trabajo N°162. Recuperado de: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/02/DT-162-EDU-Financiamiento-educativo_2018-01-VF-2.pdf, con último acceso en mayo de 2018.
- ESCOBAR, Manuel (2007). “Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea” en *Revista Nómadas*, N°27, 48-61. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116595005.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.
- ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (1997). “Plan de Estudios de Trabajo Social”. RES. CD 1268/96 - CS 340/96 – Res. Ministerial 1660/97. Recuperado de: <https://fcpolit.unr.edu.ar/wp-content/uploads/Vigente-Plan-TS.1996.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.
- ESQUIVEL, Valeria (2011). *La Economía del Cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la Agenda*. Panamá: PNUD.
- FALCONE, Rosa (2017). “Género y familia. Reflexiones sobre la autoridad en la familia patriarcal y su vigencia en las sociedades contemporáneas” en *Revista Electrónica Intersecciones-Psi*, N°13. Buenos Aires: Facultad De Psicología, UBA. Recuperado de: http://www.intersecciones.psi.uba.ar/revista_ed_num_23.pdf#page=13, con último acceso en mayo de 2018.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (1993). “Cultura y feminismo en la historia de las universitarias argentinas” en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, N°. 7, 89-102. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/65091/cultura%20y%20feminismo%20en%20la%20historia%20de%20las%20universidades%20argentinas.pdf?sequence=1>, con último acceso en mayo de 2018.
- FONTENLA, Marta (2008). “¿Qué es el patriarcado?” en Gamba, Susana (coordinadora). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1396.pdf, con último acceso en mayo de 2018.

- GLUZ, Nora y OCHOA, Marcelo (5 de Febrero de 2018). “Los cambios en el Progresar: ni aumento económico ni mejora educativa”. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/opinion/2018/02/05/los-cambios-en-el-progresar-ni-aumento-economico-ni-mejora-educativa/>, con último acceso en mayo de 2018.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota (2011). “Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI” en *Perfiles educativos*, Vol. 33, N° especial, 91-101. México DF: IISUE, UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea9.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.
- HARAWAY, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HERRERA SANTI, Patricia (2000). “Rol de género y funcionamiento familiar” en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, Vol. 16, N°6, 568-573. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi08600.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.
- HORTON, Paul B. y HUNT, Chester L. (1986). *Sociología*. México: McGraw-Hill.
- MANRIQUE MORENO, Gloria (2004). *Maternidad y estudios Universitarios* (Tesis de Grado en Enfermería). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Enfermería. Tunja. Recuperado de: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0091.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.
- MILLANES CAMPA, Brenda (2015). *La construcción de la maternidad en jóvenes universitarias. Hacia el (re)conocimiento de las estudiantes que son madres en la Universidad de Sonora* (Tesis de Grado en Sociología). Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Administración Pública. Hermosillo. Recuperado de: https://www.academia.edu/24077499/La_construcci%C3%B3n_de_la_maternidad_en_j%C3%B3venes_universitarias._Hacia_el_re_conocimiento_de_las_estudiantes_que_son_madres_en_la_Universidad_de_Sonora, con último acceso en mayo de 2018.
- MILLER, Dinorah y ARVIZU, Vanessa (2016). “Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 45, N°177, 17-42. México DF: ANUIES. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00017.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). “Programa de Bienestar Universitario”. *Secretaría de Políticas Universitarias*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/politicasiuniversitarias/bienestaruniversitario>, con último acceso en mayo de 2018.

- MORALES, Paola y VALDEVENITO, Martha (2014). “Relaciones de clase y género en la intervención del Trabajo Social” en *Revista de Trabajo Social Plaza Pública*, Año 7, N° 11, 42-53. Tandil: Carrera de Trabajo Social, FCH, UNCPBA. Recuperado de: <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2015/03/11-4.pdf>, con último acceso en agosto de 2018.

- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio y MOTTA, Raúl (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Universidad de Valladolid.

- ORDORIKA, Imanol (2015). “Equidad de género en la Educación Superior” en *Revista de la educación superior*, Vol. 44, N°174, 7-17. México DF: ANUIES. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- PALERMO, Alicia (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria” en *Revista argentina de Sociología*, Vol. 4, N°7, 11-46. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&tlng=es, con último acceso en mayo de 2018.

- PALOMAR VERA, Cristina (2009). “Maternidad y mundo académico” en *Alteridades*, Vol 19, N°38, 55-73. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias de Ciencias Sociales y Humanidades, Dto. de Antropología. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v19n38/v19n38a5.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- PODER EJECUTIVO NACIONAL (2018). *Decreto 386/2018*. “Plan Aprender Conectados”. Buenos Aires. Recuperado de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>, con último acceso en mayo de 2018.

- PODER EJECUTIVO NACIONAL (2010). *Decreto 459/2010. "Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes"*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>, con último acceso en mayo de 2018.

- ROBLES, Bernardo (2011). "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico" en *Cuicuilco*, Vol. 18, N° 52, 39-49. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>, con último acceso en agosto de 2018.

- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina (2001). "Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional" en GIRON, Alicia; CORREA, Eugenia (compiladoras). *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*. Buenos Aires: CLACSO.

- RODRÍGUEZ MIÑÓN SALA, Elena (2017). "La mujer como profesional del Trabajo Social" en *Revista Trabajo Social Hoy*, N° 80, 23-44. Madrid: Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid. Recuperado de: <http://www.trabajosocialhoy.com/revista/21/numero-81/revista-tsh-80>, con último acceso en agosto de 2018.

- SALETTI CUESTA, Lorena (2008). "Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad" en *Revista Clepsydra*, Vol. 7, 169-183. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CLEPSYDRA/07-2008/11%20Saletti.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- SAMUDIO, Edda (2016). "El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes" en *Revista Procesos Históricos*, N°29, 77-101. Mérida: Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/200/20044209005.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- SÁNCHEZ VALENZUELA, Renata (2013). *Vivencias del rol materno en mujeres universitarias: un análisis feminista* (Tesis de Grado en Psicología). Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Chillán. Recuperado de:

[http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/227/1/S%C3%A1nchez%20Valenzuela Renata%20C..pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/227/1/S%C3%A1nchez%20Valenzuela%20Renata%20C..pdf), con último acceso en mayo de 2018.

- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA (1995). *Ley de Educación Superior N° 24521*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA (2015). *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior N° 27204 (Modificación)*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

- UNESCO (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002619/261945s.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- VAGGIONE, Juan Marco (2008). "Las familias más allá de la heteronormatividad" en MOTTA, Cristina y SÁEZ Macarena (compiladoras). *La mirada de los jueces. Sexualidades diversas en la jurisprudencia Latinoamericana. Vol. 2*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de: <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/la-mirada-de-los-jueces-las-familias-mc3a1s-allc3a1-de-la-heteronormatividad.pdf>, con último acceso en mayo de 2018.

- VERONEZE, Renato (2015). "Ágnes Heller, cotidianidad e individualidad: fundamentos para la conciencia ética y política del ser social" en *Trabajo Social, N°17*, 131-144. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Trabajo Social. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5375898>, con último acceso en mayo de 2018.