

Entre lo que permanece y transmuta

Trayectorias, representaciones y estereotipos de género en jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social de primera generación universitaria



*Natalia Nasep**

Resumen

El artículo se propone explorar y caracterizar las trayectorias, representaciones y estereotipos de género en jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social de primera generación universitaria que asisten a la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). Para ello, es de nuestro interés indagar las expectativas, elecciones y cómo los procesos de subjetivación se expresan, crean y reproducen en el ámbito universitario, considerando discursos y prácticas. Bajo un enfoque metodológico cualitativo que permite abordar y explorar la temática, implementamos como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad en pos de adquirir información descriptiva y extendida, con el fin de obtener datos contextualizados.

Desde una perspectiva sociológica, se espera contribuir a la caracterización situada de las elecciones diferenciadas sexo-genéricas, sus vínculos con el conocimiento, las continuidades y transformaciones que se presentan dentro del campo disciplinar.

* Natalia Nasep: Socióloga (UBA), magister en diseño, gestión y evaluación de políticas públicas (FLACSO), doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) de la UBA, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

Palabras clave

Trabajo Social - trayectorias - género

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación¹ más amplia que recorre de forma extensa los procesos de construcción y asignación de sentido en relación a diferentes campos disciplinares, explorando las representaciones en torno a los roles y estereotipos de género de jóvenes mujeres² de primera generación universitaria que asisten a la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). Para ello, se centra y examina tres carreras de grado con diferentes recorridos y extracción: Trabajo Social, Relaciones Laborales e Ingeniería Informática.

En sintonía con el enfoque de ese proyecto, aquí hemos de explorar y describir las trayectorias y representaciones de las jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social, en función de indagar sus recorridos, expectativas, elecciones y cómo los procesos de subjetivación se fundan y reproducen en el ámbito universitario, considerando sus discursos a partir de la implementación de entrevistas en profundidad.

Perspectiva conceptual en construcción

Con el propósito de enmarcar nuestro artículo, hemos de abordar algunos lineamientos conceptuales y teóricos que obrarán como guía de nuestra lectura.

En las ciencias sociales existe abundante producción sobre las diferentes conceptualizaciones y definiciones etarias sobre quiénes son jóvenes. En este aspecto, los sentidos que las culturas otorgan a los grupos de edad generan condiciones simbólicas de cómo se deben transitar cada una de las etapas; dichas construcciones históricas confieren sentido y particularidad a cada una de ellas. Por tanto, las expectativas de cada edad, junto con las prácticas que se suponen “naturales” y los estereotipos que se generan, forman parte de lo que se denomina como el procesamiento sociocultural de las edades (Chaves, 2009). Nuestra sociedad se encuentra organizada, entre otras clasificaciones y distinciones, por grupos de edad, géneros y como en toda relación, entre ellos se juegan relaciones de poder que, además, se encuentran generizadas (Elizalde, 2006; Silba, 2009). Es de nuestro interés considerar a las jóvenes mujeres (aquí, en un rango de 18 a 29 años) entendiendo su condición social, sus expectativas y la construcción de sí mismas desde un enfoque de género como variable decisiva en función de explorar y analizar las representaciones y disposiciones como estudiantes. En este sentido, consideramos

1 Investigación en curso para el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

2 Cuando decimos “mujeres” nos referimos al amplio conjunto de identidades femeninas que se vincula con la autopercepción y los múltiples posicionamientos en términos de identidad, política, orientación y disidencias. Por tanto, no es nuestro interés caer en un binarismo biologicista, sino dar cuenta de que en dicho término contemplamos a todxs quienes así se asumen/sienten.

que las representaciones se instauran como sistemas de referencia que permiten interpretar aquello que sucede; son categorías que habilitan clasificar los fenómenos y circunstancias, conformando un conocimiento práctico que admite interpretar la vida cotidiana, producto de un sistema de esquemas de percepción y apreciación (Jodelet, 1986; Bourdieu, 1991).

Tal como lo expresamos, abordaremos las experiencias de alumnas de primera generación universitaria, por ello destacamos la importancia del capital cultural y social de los entornos familiares en cuanto al acceso, persistencia y posterior graduación de lxs³ estudiantes (Fanelli, 2017). Observamos puntualmente la trama de representaciones que operan sobre las jóvenes mujeres en la actualidad, considerando que si bien existen numerosos trabajos en torno al acceso y los itinerarios universitarios, aún persisten áreas de vacancia en torno al perfil y las trayectorias de lxs estudiantes de primera generación. Bajo este marco, nos centramos en la carrera de Trabajo Social contemplando que “cuando se debate sobre su especificidad epistemológica, se interroga por su identidad disciplinar-profesional. El debate por la identidad no puede ser dissociado del sujeto que la produce, pues son sus profesionales los/as que le otorgan sentido y finalidad social” (Lorente y Luxardo, 2018: 97).

Otras de las categorías rectoras de nuestro análisis es la de *género*, el cual, se revela a partir de las formas de actuar, pensar y sentir de las personas, al tiempo que condiciona los ámbitos en los cuales consiguen desplazarse y las áreas circunstantes según las representaciones vigentes. Si bien a lo largo de la historia las mujeres y otras identidades de género fueron ocupando posiciones en los espacios académicos, gubernamentales y laborales, las discriminaciones por género persisten (Butler, 2001). Por tanto, el género es abordado desde una concepción relacional en pos de pensar las *masculinidades* y *feminidades*, las conflictividades, y cómo ello se entrelaza con las instituciones. Distinguiremos las representaciones y prácticas vigentes, concibiendo los procesos identitarios en torno a la constitución de recorridos, (re) significaciones, tácticas, y perspectivas como jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social, y cómo la subjetivización se expresa en los ámbitos educativos. Para ello, incorporamos la categoría de *tecnologías de género*, que nos permitirá observar las relaciones y representaciones sociales, vislumbrando aspectos culturales e identitarios (de Lauretis, 1996).

Distintos autorxs (Barrancos, 2007; Maffia, 2012, Bonder, 2013, 2015; Bourdieu, 2003; Butler, 2015) han analizado la necesaria inclusión de una perspectiva de género en el mundo educativo y laboral, a sabiendas de las prevalentes relaciones sociales desiguales-patriarcales que estructuran la sociedad, que a su vez atraviesan la inserción de varones, mujeres y diversas identidades de género. Si bien las mujeres son mayoría y han diversificado sus opciones,⁴ las elecciones diferenciadas por género persisten. Las carreras científicas y tecnológicas se erigen como un bastión masculino y dicha diferenciación

3 Se ha decidido incorporar la x (equis) con el fin de promover un lenguaje inclusivo no sexista, como metodología para debatir el uso del modo hegemónico masculino como universal.

4 Según el informe “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino” respecto al año académico 2019, las estadísticas dan cuenta de la mayor participación de mujeres en el total de estudiantes, en el total de lxs graduadxs y también en el total de lxs nuevos inscriptxs que iniciaron carreras durante ese año. En todas ellas, las mujeres representan cifras cercanas al 60% del total de cada categoría. Ello se verifica tanto en los niveles de pregrado y grado como en las carreras de posgrado (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

se sostiene en las divisiones socio-sexuadas del saber, en la distinción entre los “saberes masculinos y femeninos” (Palermo, 2006). Las asignaciones de género se constituyen en condicionantes de la identidad y de los proyectos de vida, al tiempo que llegan a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se cavila como natural. Ello establece estereotipos rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación de género (Cucchiari, 2000). Por ende, resulta preciso identificar quién produce conocimiento, la apropiación de los saberes según el género y el ejercicio del derecho a beneficiarnos equitativamente con el progreso del conocimiento científico, conjuntamente con los resultados y sus diversas aplicaciones (Maffia, 2001).

El encuadre

La UNLaM, institución fundada en el año 1989 a partir de la Ley Nacional N° 23748, conforma el conjunto denominado “universidades del conurbano”. Desde su creación, se instituye como un espacio de referencia dentro de un territorio vasto y de gran demanda, planteándose como un centro educativo capaz de establecer nuevas relaciones con lxs estudiantes, como así también con su entorno. Organiza su oferta de carreras por departamentos, que son unidades académicas de enseñanza e investigación, donde se agrupan disciplinas afines y se provee del cuerpo docente a las distintas carreras. Entre ellos identificamos: Ciencias Económicas; Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas; Humanidades y Ciencias Sociales; Derecho y Ciencias Políticas y Ciencias de la Salud.

Se posiciona en el noveno puesto en la lista de universidades más pobladas de nuestro país, con una oferta que contempla 25 carreras de grado y 24 títulos de pregrado; presenta un crecimiento sostenido de su matrícula y la expansión de sus estructuras, que, además, responde a la necesidad de muchos studentxs que a partir de la proximidad territorial vieron posibilitado su acceso.⁵ Según datos del Informe de Evaluación Externa desarrollado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el 2017, el 75% de ellos son primera generación universitaria,⁶ el 66,8% estudia y trabaja, el 2% goza de becas y el 66,5% accede al campus universitario utilizando medios de transporte públicos. Si consideramos su matrícula, es posible percibir un incremento significativo: en 2007 contaba con 18.000 alumnxs, mientras que en el año 2017 el número ascendió a 42.000, y casi 60.000 si se consideran lxs que asisten al curso de ingreso. En torno a la presencia de mujeres, para el año 2015 el porcentaje de alumnas era del 54,91%, y de egresadas 61,61% (Secretaría Académica, 2015-2017).

5 Al emplazarse en el conurbano, las diferentes universidades instalan otras metas y aproximan horizontes geográficos, culturales e institucionales que antiguamente se percibían como distantes, siendo capaces de convocar a aquellxs que no se sentían “parte”.

6 Dicha particularidad es una característica en común de las universidades del conurbano; en el caso de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), este porcentaje asciende al 90% de lxs estudiantes (Isacovich, 2019).

Trabajo Social expresa una feminización histórica y constante en la UNLaM, en donde se instituyó como una de las primeras carreras de la institución. El promedio de mujeres para el decenio 2008-2018 es de 86,34%, y en el del último trienio el porcentaje de estudiantes mujeres asume un contundente 88,39% (Secretaría Académica, 2018).

Este acercamiento procura realizar una reflexión sobre la necesaria inclusión de una perspectiva de género en el mundo educativo y en el trabajo social como campo disciplinar en particular.

Estrategia metodológica

Una de las cuestiones fundamentales de la investigación es la construcción del objeto de estudio; según Bourdieu (2002) cimentarlo supone romper con el sentido común, es decir, con lo preconstruido, estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica que edifica un diálogo permanente durante el proceso de generación de conocimiento. Nuestro estudio retoma la argumentación de Giddens (1997) que refiere a la especificidad del mundo social, destacando su carácter simbólico –constituido previamente– y su particularidad de ser reinterpretado por lxs sujetos que lo componen.

Mediante la elección de una metodología cualitativa se procura obtener, a partir de las jóvenes mujeres estudiantes seleccionadas, una caracterización íntima de la vida social observando los vínculos, prácticas y representaciones, destacando el análisis de las particularidades que la espacialidad e institucionalidad elegida presenta. Se implementan entrevistas en profundidad, las cuales instituyen un marco de interacción íntimo y dúctil que habilita la generación de enfoques y constituyen una narración conversacional que se crea conjuntamente de forma dinámica y flexible (Mella, 1998). Considerar la perspectiva de las jóvenes implica la existencia de una diversidad de puntos de vista, de visiones de la realidad, que además enmarcan los acontecimientos y conductas. La investigación cualitativa nos permite abordar dicha contextualización para captar su integridad y considerar los significados que se depositan en la conducta propia y la de lxs demás. En función de ello, optamos por incorporar en el presente artículo los relatos de las entrevistadas para visibilizar sus palabras y sentires.

El corpus está compuesto por 15 entrevistas en profundidad realizadas entre los años 2019-2021 a estudiantes de Trabajo Social primera generación universitaria de sus familias primarias (es decir, sin padres ni madres con estudios superiores finalizados, pero sí con algún hermano/a transitándolos). Además, en función de obtener multiplicidad de miradas, y una riqueza en el acercamiento y la identificación de las particularidades, se implementó un muestreo de máxima variación, considerando alumnas de diversos años de la carrera.

Los impulsos

En primer lugar, hemos de caracterizar de forma sucinta la etapa anterior a la Universidad, es decir, los momentos previos a la inserción en pos de contextualizar y encuadrar la llegada. A este momento lo denominaremos “los impulsos”.

Es posible distinguir que las trayectorias educativas se transitan de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007). Es destacada por las jóvenes la valoración tanto propia como intrafamiliar del rol de la escuela media, siendo posible evidenciar un fuerte mandato no solo de asistir sino de concluir los estudios, que muchas veces quedaron de forma inconclusa para sus madres y padres. Asimismo, dicha cuestión enuncia una “marca de género”, dado que dichos mandatos operan con mayor fuerza sobre ellas que en los casos donde existe un hermano varón, que inician su camino laboral más tempranamente, y son menos “exigidos” al asumir otro rol dentro de la estructura familiar.

Lo expresado, pone en cuestión la idea de “pérdida de sentido” de la escuela media como una institución “vaciada de contenidos”, a partir de la identificación de sentidos comunes de la experiencia escolar que en contextos de desigualdad asume fuertes significaciones (Dussel et al., 2007). En relación a ello, distinguimos las vinculadas al futuro profesional, el desarrollo personal, la sociabilidad y los mandatos familiares, en palabras de las jóvenes estudiantes:

cuando nosotros nacimos, mis papás eran muy chicos, mi mamá tenía 17,18 años y mi papá 5 años más, y como que siempre nos dijeron que querían darnos la mejor educación posible y con esta cuestión del lema de que, lo que ellos llevan también como mochila de no haber podido acceder al nivel superior, como que querían garantizar de que nosotros vayamos a una institución que nos den las herramientas para que el día de mañana podamos estudiar algo, o en un profesorado o en la universidad (Clara, 23 años, 4° año).

Sí, a mi mamá los últimos 2 años le costó mucho pagarme el colegio privado pero... siempre hizo esa diferencia de que, yo también no quería pasar lo mismo que pasó mi hermano de estar un poco perdido, de no encontrar trabajo por lo del secundario (abandono), entonces como que me obligué también, nunca se me pasó por la cabeza dejar la secundaria, pero fue como algo que no tenía otra opción, o sea, nunca se me pasó por la cabeza decir: ¿tengo ganas de estudiar? (Fernanda, 27 años, 3° año).

A partir de las entrevistas, ha sido posible distinguir el esfuerzo que implicó culminar los estudios secundarios y la ruptura que representa el paso hacia los superiores. Un quiebre que expresa nuevos desafíos y adentrarse en un ámbito poco explorado. Esta transición, que veremos que cuenta con diversos acompañamientos e instancias, detenta también un momento decisivo: la elección de la institución universitaria. A partir de los relatos de las jóvenes mujeres entrevistadas, se distingue a la gratuidad como uno de los principales motivos de la elección de la UNLaM; junto a ello confluye

su posicionamiento como un espacio de referencia que responde a la necesidad de muchxs estudiantes de primera generación universitaria, edificándose como un ámbito que les es próximo en un sentido amplio:

Sabía que si estudiaba mi carrera en UBA iba hacer muy trasmano para ir, saber que tenía acá la universidad, que estaba cerca y que encima era gratis, algo privado ni se me ocurrió [...] era gratis y pública y después la cercanía, en sí venir de allá hasta acá es complicado, porque siempre los transportes en los barrios son complicados, esta Universidad era lo más accesible. Hoy la amo, tomaría la misma decisión. (Romina, 25 años, 4° año).

Se advierte en varios de los relatos una cercanía conformada por dos componentes: el material (menor costo en tiempo y recursos destinados al viaje) y simbólica (próxima, amena, con vínculos y/o referencias).⁷ Asimismo, existe una contigüidad que admite acortar distancias: vencer miedos y resistencias que otras instituciones sí presentan, como la Universidad de Buenos Aires (UBA), o bien establecimientos privados que se perciben como inaccesibles:

había pensado en la UBA y después dije que iba a ser muy complejo por el viaje y que para poder tener una continuidad de empezar y terminar, mejor acá (Julia, 26 años, 3° año).

tenía la prima de una amiga del colegio que empezaba a estudiar Trabajo Social el año que yo terminaba el colegio, así que le hablé directamente a ella, le pregunté qué onda, si estaba bueno, si le gustaba la Universidad, que se yo, me dio buenas referencias y ahí fue cuando me cerró todo, porque dije, me queda cerca eh ... me habían dado buenas referencias, si el día de mañana quería estudiar, viajar hasta la UBA, volver a mi casa era como bastante eh, así que me decidí por la UNLaM y empecé a hacer el ingreso cuando estaba en el colegio, a mitad de año (Natalia, 23 años, 4° año).

Los diversos papeles desempeñados por madres y padres, según el origen social de la familia, junto con el capital cultural y social (y no solo el económico) resultan de vital importancia en el proceso de elección, tal como lo expresan diversos estudios (Veleda, 2002; Fanelli, 2015). En este plano, ha sido posible identificar (al carecer de los recursos necesarios en el círculo íntimo de relaciones) la importancia de figuras o referencias que obraron como “porteros/as” del mundo universitario, convirtiéndose en un canal “legítimo” y “autorizado” que les facilitó información y orientación. Se destaca así, el rol de determinadas personas o instancias que se constituyen como referentes en diferentes planos: en

⁷ En este sentido, Isacovich expresa sobre la UNPAZ: “La universidad situada en el propio territorio es una invitación a estudiar, a sentir que es posible enfrentar el desafío” (2019: 14).

primer término, familiares no directos, vecinxs o conocidxs que de algún modo se constituyen como “informantes claves” de la Universidad, como así también, de las diferentes carreras. En segundo lugar, es de destacar el rol que asumen instancias institucionales dentro de la escuela secundaria, que a partir de visitas y de estrategias de acercamiento dan a conocer diversas instituciones y áreas de inserción. Al ser las alumnas en su mayoría residentes del mismo municipio (La Matanza) y alrededores, se señalan dos hechos de importancia: la asistencia a las ferias universitarias y la visita al campus (predio y diversas áreas) de la UNLaM, que de alguna manera comienzan a erosionar barreras:

En realidad cuando estábamos en la secundaria, el rector, siempre teníamos una charla y nos decía: ¿a vos qué te interesaría estudiar?, nos iba dando opciones, teníamos un acompañamiento desde el colegio y como yo vivía en Liniers, la Universidad de La Matanza me quedaba súper cerca. Un día hicimos una especie de excursión, por así decirlo, con el rector y otros compañeros que vinimos hasta acá, visitamos y demás, me parece lo más acertado. Y a parte quería que fuese pública (Juliana, 23 años, 2° año).

En relación a las referencias de carácter institucional, otra estudiante añade:

Sí, teníamos un profesor en la secundaria que era de la Universidad de Lomas de Zamora y no me acuerdo si de la UTN, no me acuerdo ahora, pero de la de Lomas si estoy segura, y él mismo nos decía, nos comentaba del ambiente universitario, porque estábamos en nuestro último año, y nos decía que lo mejor que podíamos hacer era elegir una universidad pública, porque en muchas, no en todas las universidades privadas valía más que éramos una cuota andando [...] la escuela a la que yo iba era privada, pero él nos recomendó y fue algo que me marcó también, más allá de eso en nuestro presupuesto no estaba la posibilidad de una universidad privada (Nadia, 27 años, 3° año).

Dado lo expuesto, es posible destacar dos instancias de relevancia para las trayectorias abordadas; por un lado y como dijimos, la presencia de “porteros/as” que en un sentido amplio acompañan deseos e inquietudes, como así también aplacan incertidumbres. Por otro, el surgimiento de las universidades del conurbano como espacios que logran diferenciarse de sus pares tradicionales, sellando una identidad propia a partir de la fuerte impronta local y “el compromiso con la relación interuniversidades, la vinculación con municipios, organismos sociales y la retención de estudiantes, como lineamientos generales” (Accinelli, citado en Otero, 2018, s/p).

Ahora bien, una vez alcanzado este paso que se torna un acto significativo dentro de sus estructuras familiares, indagaremos dentro de la Universidad el acompañamiento y/o sostén. Creemos preciso su revisión en pos de observar cómo opera en la subjetividad de las jóvenes, como así también, las posibles “marcas de género” en función de su condición de mujeres y su rol como primera generación universitaria.

En líneas generales, el trabajo de campo nos ha permitido identificar que las jóvenes estudiantes cuentan con apoyo familiar para continuar sus estudios; no obstante, muchas veces ese acompañamiento expresa dificultades no solo materiales sino también en lo que refiere al capital cultural y educativo que permite, por ejemplo, atender ciertos procesos:

P: ¿Te sentiste acompañada?

R: Más o menos [...] y como también era la primera en la familia, tampoco estaban muy al tanto de cómo era. De hecho, todavía sigo explicando lo que es promocionar, lo que es ir a final, entonces me cuesta a veces que me entiendan (Julia, 26 años, 3° año).

En su estudio Veleda (2002) refiere que para ciertos jóvenes (generalmente de los sectores populares) el pasaje al nivel superior es mucho menos obvio y directo, dado que, en general, no conocen el ámbito más que por terceras personas, y la información es buscada en la esfera institucional, con escasos ejemplos de familiares directos que hayan atravesado la experiencia. Ello, conjuntamente con la instancia de la elección, compone un proceso donde el conocimiento está mediado, dejando ciertas áreas de vacancia en lo que refiere a la familia de origen:

Yo creo que mis papás siempre me motivaron a estudiar, pero no sé si tenían mucho conocimiento de qué pasa en la universidad y de recibirse de una carrera, creo que fue más una influencia de la escuela a la que yo fui, el último año nos llevaron a la universidad [...]. Y después yo se lo trasladaba a mis papás, y mis papás contentísimos, siempre acompañando para que siga estudiando (Romina, 25 años, 4° año).

En varios de los discursos ha sido posible identificar la existencia de sostenes de tipo afectivos que fueron de importancia, especialmente para los primeros tiempos. Resulta necesario subrayar que los entendemos como tejidos y redes colectivas necesarias, pero que de ningún modo esgrimen una imagen de las jóvenes “tuteladas”, dado que concebimos la incursión en la universidad como un suceso que involucra a su entorno.

Con relación a los roles de género, se reconocieron presiones extras o bien una mayor carga de mandatos en torno a concluir o alcanzar aquello que “quedó pendiente” para sus progenitores, e incluso para hermanos mayores (se destaca el rol de varones). Lo cual, tiene repercusiones a nivel subjetivo que las jóvenes destacan en su constitución como alumnas universitarias, particularmente, a partir de sentires, prácticas identitarias y en la construcción de estrategias de superación y formación que habilitan un (re)posicionamiento frente a sus pares, familia y comunidad. Una vez abordados estos primeros pasos, nos adentraremos en la elección del trabajo social como campo disciplinar/profesional.

Las elecciones

La elección de una carrera universitaria se instituye a partir de aptitudes personales, referencias, vínculos, la vocación y su relación con el entorno, es decir, se trata de una deliberación múltiple, contradictoria y diversa que se encuentra atravesada por variados condicionamientos. En las entrevistas hemos diferenciado caminos sinuosos y diversas motivaciones que expresaron dudas, carreras previas inconclusas y la existencia de presiones en torno a qué estudiar:

lo decidí yo, lo que sí sentí un poco presión a la hora de elegir la carrera, justamente por eso fue que empecé a estudiar Administración, porque yo creía porque era la primera en el ámbito universitario, tenía que ser doctora o abogada, tenía como esa idea, y esa presión la sentía de parte de mi papá o de mis abuelos, de hecho volví de Bariloche y empecé hacer el curso de ingreso, aún estando en quinto año (Juliana, 23 años, 2° año).

Y al principio cuando le dije a mi mamá que iba a dejar Turismo y Hotelería para hacer Trabajo Social, no me habló por dos semanas, yo preparaba la carrera igual pero fue, como ¿en serio? Estaba de novia me acuerdo con un compañero del trabajo, digo del colegio y cuando lo contó a la familia me dijo: pero te vas a morir de hambre, vos pensá que si estudias Turismo te vas llenar de plata, vas a viajar por todos lados y yo no quería eso (ríe) pero era como: trabajador social ¿en serio vas a dejar la carrera esa para ser trabajadora social? Sí, bueno mi mamá no, le tuve que explicar qué era, no sabía mucho, de hecho, a veces le sigue llamando asistente social (Fernanda, 27 años, 3° año).

Aquí se entrecruzan varios aspectos: la presión por ser las primeras en encarnar caminos cercenados y el factor económico omnipresente en los discursos de las jóvenes. La referencia a las dificultades materiales de la familia resulta recurrente, y ello se vincula con las opciones a considerar al momento de elegir, especialmente si contemplamos que se trata en todos los casos de alumnas-trabajadoras, un binomio característico del estudiantado de la UNLaM. Asimismo, el prestigio de la disciplina también parece avizorarse como un elemento estimado, sobre todo en lo que concierne a la mirada de lxs otrxs y su coacción sobre las propias decisiones. Según Tesla et al. (2005), varias de las áreas de estudio relacionadas con las ciencias sociales están en “vías de institucionalización”, es decir, no gozan de la legitimidad y la valoración social que sí poseen las profesiones “tradicionales”, que son reconocidas por una definición de roles específicos y una demanda identificada y estable:

El Trabajo Social siempre sentí que fue parte de mi vida, siempre me gustó la militancia y trabajar en los barrios, yo termino estudiando Trabajo Social investigando o cuando tengo ese acercamiento con la universidad. Cuando se lo planteo a mis papás mucho no les gustó, fue como toda una vida pasando hambre: ¿cómo vas hacer una carrera para eso? Trabajo Social tiene ese estigma de trabajar con los pobres, en principio me costó un poco convencerlos, qué es la carrera y aprender yo cómo es, y que no es lo que muchos piensan, después trasladarlo a mis papás y llevó un par de años conmigo en la carrera, les encanta lo que estudio, al principio era -ojalá que estudies abogacía o medicina, algo que te sirva- pero no estudié eso, pero fue un acuerdo, hoy están contentos (Romina, 25 años, 4° año).

Dicha división se reproduce en los relatos y se replica especialmente a partir de la mirada de lxs adultxs, teniendo repercusiones en los recorridos de las jóvenes y en la construcción de su profesionalidad. La presión por optar por áreas con mayor valoración o que cuenten con mayor “reaseguro” muchas veces tuvo como corolario una primera inserción en otras carreras, para luego comenzar Trabajo Social y sentir satisfacción con dicha elección.

Ahora bien, en otras voces se visualizan elecciones vinculadas a la vocación, o la orientación por “lo social”, siendo posible distinguir intereses que se orientan al campo disciplinar:

Yo siempre estudié Trabajo Social, casi siempre estuve pensando en Trabajo Social o Derecho, lo que quería hacer yo era Trabajo Social y no conocía la carrera, entré a ver el Plan de Estudios y me encuentro con las materias y con lo que hace el trabajador social y dije: esto es lo que quiero hacer. Lo social siempre me gustó, milité mucho tiempo, siempre estuve muy abocada a lo social (María, 21 años, 4° año).

Este tipo de argumentación se divide en varios de los discursos y expresa un tipo de elección que responde a gustos e intereses de las jóvenes, lo cual no escapa a las representaciones y estigmas sobre el campo disciplinar y su vinculación con “lo social” como un elemento afín a las incumbencias de las mujeres (cuestión que retomaremos posteriormente).

Según Bourdieu (2000), la lógica esencialmente social de las vocaciones, al igual que la de la autoexclusión, son consecuencia de la violencia simbólica, es decir, del encuentro de las expectativas colectivas (que se presentan como objetivas e inscriptas en el ámbito familiar) y las disposiciones de lxs individuos. En algunas trayectorias observamos que sortear estas primeras barreras ha sido más fácil, mientras que en otras el trabajo social aparece luego de otros intentos que no respondían a sus intereses y/o gustos. En este sentido, Muller (1990) expone que reconocerse distinto/a, diferenciarse de padres/familia, optar por alternativas con una identidad que puede variar es una elección que también se encuentra mediada por circunstancias históricas y políticas. Aún hoy subsisten mecanismos

que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, prestigio/desprestigio, que actúan vulnerando la autoconfianza de las mujeres jóvenes para elegir y ulteriormente desempeñarse académicamente, lo cual será profundizado a continuación.

Confines y posibilidades: pensar el género

En función de lo expuesto, en el presente apartado abordaremos la presencia y reproducción de estereotipos de género respecto al trabajo social considerando las elecciones, tal como lo describimos anteriormente, como así también las primeras nociones que le atribuyeron al campo. Para abordar los procesos en instituciones universitarias a partir de su especificidad,⁸ hemos de contemplarlas como entidades situadas y sitiadas en un espacio y tiempo determinado (Remedi, 2008). Particularmente, las entenderemos como instituciones de vida que se instituyen como un lugar de actuación donde lxs sujetos hacen y dejan de hacer, aman, odian, intercambian, en definitiva, viven. Se trata de un espacio encargado de transmitir conocimientos, pero también de construcción de subjetividades, donde convergen historias heterogéneas, tradiciones disciplinares y culturas institucionales diferentes, y regulaciones corporales sobre la afectividad y los roles de género. Reconocemos allí, tal como lo enuncia Blanco (2014), la presencia de discontinuidades con otros espacios sociales y la existencia de reglas propias que producen escisiones en la experiencia biográfica y en los modos en los que lxs estudiantes se reconocen y son reconocidos como mujeres, varones, trans, heterosexuales, lesbianas, gays, etc.

Creemos necesario generar espacios de reflexión y problematización en torno a las implicancias entre el trabajo social y los atravesamientos de género (Nebra, 2018) asumiendo la continuidad histórica de la feminización del campo, y que la misma no presume solamente la mayor presencia de mujeres, sino también la existencia de supuestos y prácticas estereotipadas que persisten y son identificados por las jóvenes mujeres. En torno a ello, exploramos las representaciones de las estudiantes sobre el campo disciplinar. Como primera referencia, aparecen algunas categorías iniciales que lo vinculan con la ayuda, la solidaridad y el deseo de “hacer algo” por otrx:

Me gustó al principio cuando no sabía nada de la carrera: era ayudar a los demás, pero después fui empezando a, con el tema de la carrera, a ver que somos un vehículo para que el propio sujeto pueda transformarse, nosotros ¿no?, pero para mí el primer pantallazo era, bueno tengo ganas de ayudar a alguien como si fuera algo de caridad o algo así, o sea siempre fui del grupo de mis amigas o de la facultad de allá o de acá, la que siempre ayudaba, la que siempre prestaba cosas o la que [...] ¿Cómo decirte? ehh como la más sensible con los temas sociales y ese tipo de cosas (Fernanda, 27 años, 3° año).

8 En torno a ello, contemplamos lo expuesto por Carli: “se trata de poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad” (2012: 25).

Varios de los relatos transitan estas nociones y edifican representaciones (muchas de carácter inicial) que enlazan la carrera con las tareas de cuidado y asistencia. Se instituye una construcción en la que las mujeres son habitadas para hacerse cargo de la vida de otras personas, es decir, como las responsables de su cuidado y resguardo en las mejores condiciones posibles (Lagarde, 1997). Esta labor, define espacios y funciones que se supeditan con el cuidado en múltiples instancias, y responde a un “deber de género” que es naturalizado, desvalorizado y en muchas ocasiones reproduce los binomios tradicionales (masculino/femenino; remunerado/no remunerado; racional/sentimental) que instituyen jerarquías. Estos intereses y preocupaciones, se expresan con fuerza en otros relatos:

En realidad (silencio) a ver cómo lo resumo, bueno yo creo que cuando una persona elige una carrera de alguna manera por características personales o forma parte de la identidad de esa persona trata de buscar afuera la carrera que más la represente dentro de lo que se es de alguna manera, y yo desde muy chica, desde los 13 años que estuve interesa en lo social. Me acuerdo de tener 13 y buscar globalización tipo viste ahí en Google: pobreza; pobreza estructural y ahí yo tenía 13 años, y nada que ver, siempre así y hasta que ahí me puse a militar un poquito más grande. Siempre fue parte mí ese interés por lo social y del gusto por la gente y estar con la gente, y de querer ayudar e intentar cambiar un poquito la realidad, o modificar un poquito las calidades de vida (Julia, 27 años, 3° año).

De esta forma, se vincula al campo disciplinar con la noción de ayuda, cuidado y sensibilidad “por lo social”, estrechamente emparentado con la representación de lo “femenino”, de allí que se distinguen acciones, labores, saberes que son típicamente definidos y representados por la cultura patriarcal. Estos valores y percepciones asociadas a la distinción, construyen y fijan paciones, prescripción y sanciones diferenciales para mujeres y varones, tal como lo enuncia Connell (1991) cuando describe el orden de género. Es decir, se componen áreas y/o ámbitos más “habitables” y elegibles que se traducen en roles diferenciados, en estereotipos de género, que consisten en un conocimiento “social” aprendido y compartido sobre los atributos, características, comportamientos y preferencias que se asocian a mujeres y varones.

Brush (1991) afirma que las mujeres enfrentan ciertos obstáculos al momento de escoger una profesión y que, además, ellos son capaces de generar un efecto de exclusión de ellas sobre ciertas carreras (en especial las vinculadas a áreas científicas y tecnológicas). Entre esos impedimentos destaca: el estereotipo que afilia a la ciencia y la tecnología con el varón; la actitud sexista de los estudiantes, la existencia de profesores y jefes varones; y las dificultades para progresar en el ejercicio de la carrera profesional.

En las entrevistas fue posible identificar la subsistencia de esos mecanismos que operan sobre los procesos de elección y de representación “sobre lo posible” en torno a la producción y reproducción de la tradicional construcción de las identidades femeninas, que en algunos casos vulnera la confianza y la determinación para desempeñarse académicamente en otros ámbitos. En este sentido,

Bourdieu (2000) enuncia que el aumento del acceso de las mujeres en la enseñanza media y superior representa uno de los caminos más importantes en su condición y uno de los factores más decisivos de su transformación. No obstante, este proceso no ha disminuido la desigualdad: se ha instituido una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas (enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina):

Trabajo social, ya te habrán dicho, hay más mujeres que hombres, esto es algo que quizás mucho de lo que hablamos y criticamos, hasta hay compañeros que hacen que sea una carrera feminizada, pero también lo debatimos: ¿feminizada en qué sentido?, en el sentido del rol que tiene la mujer de ayudar, del destino que tiene al principio, es un estigma que se le da a las mujeres con los enfermos, con los niños, con los pobres, yo creo que de ahí viene una carrera de cosas de mujeres (Romina, 25 años, 4º año).

Esta “maternidad social” como una extensión de las actividades femeninas en el espacio público despliega una noción de desarrollo profesional ligado a la sensibilidad, la emoción y el acompañamiento. Dicho estereotipo se replica en una mirada sobre la disciplina aún vigente, a pesar de encontrarse vinculada a un paradigma de intervención e interpretación que ha sido en gran parte superado.

Por tanto, el trabajo social como campo disciplinar/profesional puede interpretarse como una tecnología de género (de Lauretis, 1996) que controla el espacio de la significación social y promueve e implanta representaciones de género, diferenciando un conjunto de prácticas, ideas y discursos que se producen y reproducen en el ámbito universitario.⁹ Así, la generización del conocimiento define roles y disposiciones que regulan y jerarquizan, produciendo estereotipos y prescripciones para cada género.

Asimismo, en el trabajo de campo ha sido posible advertir un entrecruzamiento entre los prejuicios que operan sobre la elección del campo disciplinar y sus áreas de inserción. Allí se visualiza una estigmatización sobre ciertos ámbitos de trabajo, desplegándose una doble segregación; primero, las aún presentes apreciaciones sobre el trabajo social y sus “marcas de género”, y en segundo lugar, las representaciones sobre los espacios (también con una mirada reducida y sesgada):

mi viejo no, no me apoyó: ¿Cómo vas a estudiar eso?, eh nada lo típico que le dicen a las trabajadoras sociales: vas a ayudar a los pobres, no vas a ganar plata, te vas a cagar de hambre ¿Estás segura de que vas a elegir eso?, incluso otras personas de mi familia, también tíos. ¿Estás segura? pero mira que después tenés que ir a la villa y eso no te va a dejar plata, así que después con el tiempo, ahora mi viejo un poco

⁹ La categoría tecnología de género (de Lauretis, 1996) permite integrar aquellas prácticas, relaciones y discursos e imágenes propias de la diferencia sexual articuladas en la cultura, en el modo en que somos engendradxs en tanto sujetos sociales, culturales, lingüísticos y políticos.

lo entiende, pero igual es como que todavía no, no está muy adaptado a la idea de que yo estudie esto (Natalia, 23 años, 4° año).

Es algo que pasa no solo con los papás, sino en la sociedad en general, vos decís que estudias Trabajo Social y que vas a la villa, no es como “mi hija la médica” o “mi hija la abogada” (Romina, 25 años, 4° año).

Al reconstruir los imaginarios, ha sido posible distinguir los roles estereotipados, conjuntamente con una mirada peyorativa sobre las áreas de inserción, siendo foco de representaciones negativas y miradas estigmatizantes, con cierto dejo de “peligrosidad”. Es decir, mujeres “expuestas” que además realizan actividades con escaso valor social y poca rentabilidad; esta combinación no parece tener un saldo positivo si consideramos las exigencias sociales y la mirada de lxs otrxs sobre los contextos de aplicación.

Ahora bien, es preciso destacar que nos subjetivamos de modos menos lineales y que en los últimos años transitamos un proceso de cambio que permite y habilita nuevos roles, cuestionamientos y demandas del colectivo de mujeres, como así también de las diversas identidades femeninas y disidencias. Si bien en los ejemplos anteriormente citados es posible hallar estrechos vínculos entre disposiciones y prácticas que de forma tradicional componen el “mundo femenino” y el trabajo social, en los relatos irrumpen otras miradas que evidencian diferentes formas de ser y estar en el ámbito universitario. En función de ello, retomamos lo que Morgade et al. (2018) señalan como “los bordes porosos de las instituciones educativas”, en pos de distinguir su capacidad de alojar, de hacer espacio en su funcionamiento a las diferentes demandas de transformación social en un contexto de lucha y movilización de los feminismos.

Estos puntos de disrupción impulsan una mirada crítica sobre el campo, sus tradiciones y representaciones. Allí emergen las voces de nuestras entrevistadas:

corresponde al rol de la mujer que aún hoy tenemos que desterrar y el rol del Trabajo Social, digo hoy en día seguimos encontrándonos con algo que parece una pelotudez, pero no lo es, que es, cuando nombramos el trabajo social automáticamente la gente lo asocia como asistente social. ¿Quiénes son asistentes? ¿Y quiénes asisten? las mujeres, entonces ¿Y quiénes son las que sacan a los chicos? las mujeres, entonces esta idea también del rol buena, mala, que se juega dentro de asistente social que, que rompe un poco con, con lo que podría ser la imagen de un varón [...] porque también es de alguna manera injusto por así decirlo, que nosotras también nos encargamos de laburar con las problemáticas sociales porque así como pasa con el feminismo, ¿por qué nosotras tenemos que otra vez ocupar ese rol de cuidado, de intervención? digo, está buenísimo, pero también estaría bueno encontrar la diversidad de género en nuestro, nuestro campo (Clara, 23 años, 4° año).

En este sentido, otra entrevistada añade:

creo que la universidad fue creando una mirada crítica de lo que hoy pienso, pero por un lado por los docentes puede ser, pero creo que más por los compañeros y compañeras, o como decimos a veces nosotras el aula, para nosotras el aula es como está muy favor de los derechos, de la lucha social, el pase nuestro por el aula es nuestro lugar de batalla, estar ahí sentados es nuestra trinchera y poder discutirlo, poder hablarlo y a partir de allí re pensarnos, creo que estos años en la universidad me llenaron de amigas que piensan así, tal vez un poco distinto, es muy variado y basado en ideales, creo que todes pensamos que es un espacio de crítica y de aprendizaje. Me cambió un montón (Ruth, 25 años, 4° año).

Reconocemos en la multiplicidad de voces continuidades y rupturas que también dan cuenta de un clima epocal: de avances y retrocesos, de progresos y contraofensivas que corroen ciertos mandatos y estereotipos y, a su vez, dejan en evidencia otras persistencias. Muchos de ellas parecen emparentarse con los orígenes históricos de la profesión, su valoración y lugar dentro de la sociedad, que expresa una naturalización y/o invisibilización de experiencias e improntas dentro del campo. Junto a ello coexisten otros posicionamientos, otras subjetividades que bajo una mirada crítica se proponen de forma colectiva la edificación de otras realidades y perspectivas.

Como escenario de luchas y resistencias la universidad, despliega y reproduce normativas, valores y prácticas que se consideran “legítimas”, “normales” y/o “disruptivas”, dando como resultado un entramado de relaciones de género que enuncia una realidad heterogénea, compleja y también dinámica. Pensarla desde una epistemología feminista (Blázquez, 2012) nos permite distinguir la forma en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona cognoscente y en las prácticas de investigar, examinar y justificar, observando las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del saber que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres. Aún hoy, y pese a los avances en la situación educativa del colectivo de mujeres, su formación continúa siendo un requerimiento infaltable, una especie de “vía regia” para su participación y emancipación que todavía expresa la permanencia de relaciones inequitativas entre los géneros en diversos ámbitos (Bonder, 2010).

Consideraciones finales

A lo largo del presente artículo, hemos realizado una observación situada sobre las jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social de primera generación universitaria que asisten a la UNLaM. A partir de algunos momentos claves de sus trayectorias, nos ha interesado abordar el campo disciplinar, considerando su origen social y el género a partir de la designación de significados y sistemas de expectativas y roles que cada sociedad y momento asignan.

Distinguimos la importancia que asume la escuela media y el rol institucional en la edificación de redes y/o referencias que muchas veces acercan el mundo universitario, permitiendo vencer miedos y resistencias. Claro que ello no parte de un rol pasivo por parte de las jóvenes, todo lo contrario, se trata de estímulos que acompañan sus decisiones biográficas y deseos. En lo que respecta a las familias de origen, también allí podremos matizar sus actuaciones. Acompañan, resisten, infundan y reproducen estereotipos en caminos y proyectos educativos que en madres y padres quedaron inconclusos. Por tanto, la responsabilidad de ser “las primeras” viene escoltada de un conjunto de condiciones deseables: ascenso social, realización profesional, trabajo registrado, retribución económica, etc., que, se intuye, una carrera universitaria podría otorgar. En ese camino, también hay condiciones “esperables” que algunas inserciones parecen detentar con mayor reaseguro.

En nuestro análisis, la noción de feminización está compuesta por dos elementos: por un lado, en lo que refiere a la matrícula y su distribución, y en segundo lugar, el elemento cualitativo que expresa las prácticas y representaciones vinculadas estereotipadamente a lo femenino: cuidados de otros, sostén afectivo, reproducción, dependencia, entre otros. De allí que se pueden distinguir acciones, labores, saberes que son típicamente definidos por la sociedad como femeninos, los cuales deben ser repensados y deconstruidos en vistas de las transformaciones que la época demanda e impone. En este sentido, incorporamos lo que Maffia (2007) denomina una “reconstrucción feminista de los saberes científicos”, para poder así realizar una reinterpretación desde la perspectiva de género y la contribución de la misma para la emancipación de las mujeres.

Asimismo, aparecen discursos más disruptivos que destacan otro perfil y función profesional que se vincula con la transformación, las técnicas, la profesionalización y los posicionamientos político-ideológicos. Esta contraposición nos permite visualizar claroscuros y procesos de cambio que admiten luchas dentro del sistema educativo y las disciplinas, que además se nutren de los debates sociales que los movimientos instalan, en donde las estudiantes y los colectivos realizan una verdadera interpelación a las instituciones con sus prácticas.

Explorar las trayectorias desplegadas en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica que tensiona elementos del pasado, el presente y el futuro, con ingredientes permanentes y posibilidades de cambio. La reconstrucción de los itinerarios de las jóvenes mujeres estudiantes de Trabajo Social nos permite forjar nuevos interrogantes e introducir perspectivas en los estudios sobre la universidad que contemplen las prácticas de lxs sujetos y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido.

Bibliografía

- Argentina, Ministerio de Educación (2017). *Anuario 2017. Estadísticas Universitarias Argentinas*. Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).
- Argentina, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2017). *Universidad Nacional de La Matanza. Informe de Evaluación Externa*. Buenos Aires: CONEAU.
- Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2019-2020*.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/ Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bellucci, M. (1997). Sarmiento y los feminismos de su época. En G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blázquez, N.; Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (coords.) (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH/UNAM).
- Bonder, G. (2010). Construyendo la vida escolar para y con equidad de género: retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos. *Documentos PRIGEPP*, FLACSO Argentina.
- (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas. FLACSO Argentina, Ediciones Sinergias, 2.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P.; Chamboredón, J. C. y Passerón, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico* (pp.16-66). Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brush, S. (1991). Women in Science and Engineering. *American Scientist*, 79(5), 404-419.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires y México: Paidós.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Chaves, M. (junio de 2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales: *Papeles de Trabajo, Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales*. Buenos Aires: Universidad de General San Martín, 3(5).
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: la educación física mixta en clave de género *Nómadas*, 14, 156-173.
- Cuchiari, S. (2000). La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: Los orígenes de la jerarquía de género. En M. Lamas (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.189-269). México: Porrúa, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, I. (mayo de 2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires: FLACSO.
- De Angelis, C. (2014). Surgimiento de las universidades del conurbano (1972-2009). *Revista Ciencias Sociales*, 86, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 68-95.
- De Lauretis, T. (noviembre de 1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, UBA, 6-34.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Elizalde, S. (diciembre de 2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última Década*, 14(25), 91-110.
- Fanelli, A. (diciembre de 2015). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Revista Pensamiento Universitario*, 17, 7-18.
- (enero-junio de 2017). La graduación: Un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1.
- Isacovich, P. (julio-agosto de 2019). Abriendo caminos. *Actualidad Universitaria- CIN*, 79, 14-15.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II, Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Maffía, D. (junio de 2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28).
- (2012): Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (comps.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (139-153), México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: CIDE.
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- (2015). Entrevista a Gloria Bonder. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 38, 89-94. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3463>
- (enero-junio de 2018). Políticas de educación sexual integral Saberes, prácticas y cuerpos en tensión. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasilia, 9(16), 63-71.
- Nebra, J. (2018) Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, 31, 261-284.
- Otero, A.; Corica, A. y Merbilháa, J. (2018). Las universidades del Conurbano Bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14).
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para la autonomía de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lorente, B. y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 95-109.
- Palermo, A. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *Revista La Aljaba*, 3, 94-110.
- ____ (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología*, 4, 11-46.
- Remedi, E. (2008). La institución un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidad*. México: Plaza y Valdés.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, OEA.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.