

Imagen generada mediante inteligencia artificial (IA).

Elegir una carrera

Mandatos de género y expectativas de clase en la educación superior de científicas sociales argentinas

To Choose a Career

Gender Mandates and Class Expectations in the Higher Education of Female Argentine Social Scientists

Menara Guizardi
Natalia Marroquín



TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

Menara Guizardi
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIDAES), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina
✉ menaraguizardi@yahoo.com.br

Natalia Marroquín
Investigadora independiente
✉ nmsanchez6@gmail.com

Palabras clave
Educación superior, mandatos de género, expectativas de clase, ciencias sociales, Argentina.

Keywords
Higher education, gender mandates, class expectations, social sciences, Argentina.

Resumen

El artículo presenta un estudio cualitativo que analiza los relatos de 20 mujeres que ejercen como docentes superiores y/o investigadoras de las ciencias sociales en Argentina sobre sus procesos de elección de sus carreras universitarias durante sus juventudes. Su objetivo es analizar los factores que incidieron en sus decisiones, profundizando en los impactos que los mandatos de género y las expectativas de clase de sus familias tuvieron para ellas en la transición entre la formación secundaria y la superior. Para mostrar esta correlación, partiremos situando los debates teóricos que respaldan el estudio, y describiendo su metodología y perfil muestral. Adentrando al análisis, trabajaremos los relatos de las entrevistadas sobre cómo los mandatos de género impactaron sus elecciones de carrera. Luego, investigaremos las expectativas de clase de sus familias, el papel de figuras del entorno social que las ayudaron a configurar sus decisiones y mostraremos cómo varias mujeres debieron conciliar funciones productivas remuneradas con sus estudios superiores –lo que denota los esfuerzos familiares y personales en la educación universitaria–. Finalizamos apuntando tres conclusiones del estudio.

Abstract

This article presents a qualitative study that analyzes the testimonies of 20 women who work as higher education teachers and/or researchers in the social sciences in Argentina on their university career choice processes during their youth. Its objective is to analyze the factors that influenced their decisions, delving into the impact that gender mandates and their families' class expectations had on them in the transition from secondary to higher education. To demonstrate this correlation, we begin by situating the theoretical debates that support the study, and by describing its methodology and sample profile. Delving into the analysis, we will explore the interviewees' accounts of how gender mandates impacted their career choices. We will then investigate their families' class expectations and the role of close figures who helped shape their decisions. We will show how several women had to balance paid productive roles with their higher education –which reflects the family and personal efforts in university education–. We conclude by highlighting three conclusions from the study.

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

1. Introducción[1]

Este artículo presenta un estudio cualitativo sobre la elección de las carreras universitarias de mujeres que ejercen como docentes superiores y/o investigadoras de las ciencias sociales en Argentina. Su objetivo es analizar los factores que incidieron en sus decisiones, profundizando en los impactos que los *mandatos de género* y las *expectativas de clase* de sus familias tuvieron para ellas en esta transición entre la formación secundaria y la superior. Indagamos sobre los elementos del contexto social que pudieron limitar y/o potenciar sus inclinaciones hacia carreras de este campo del conocimiento, partiendo de la constatación de que las ciencias sociales son un área feminizada internacionalmente (UNESCO, 2023). Lo anterior se vincula a la naturalización de perspectivas simbólicas sobre las funciones asumidas como prototípicamente femeninas (o deseables para una mujer) (UNESCO, 2023).

En el mundo, las mujeres son la mayoría entre quienes inician y concluyen con éxito la formación universitaria (sumando 53% de las matrículas en los grados, 55% en las maestrías y 44% en los doctorados) (UNESCO, 2021). En Latinoamérica, entre 2000 y 2019, las jóvenes entre 18 y 24 años pasaron de representar el 25% al 59,7% de las matrículas universitarias (Valenzuela y Yáñez, 2022). Las áreas con mayor presencia femenina en la región son las ciencias sociales, de la información y periodismo (con 58,2% de mujeres matriculadas), salud y bienestar (72,4%) y educación (73,3%) (UNESCO, 2023). Se observa, así, una mayor concentración femenina en "las carreras más asociadas con los roles de cuidado, (salud, bienestar y educación), y en las ciencias sociales", lo que indica la "persistencia y profundización de las inequidades de acceso asociadas al género" (UNESCO, 2023, p. 11). En síntesis, se mantiene en Latinoamérica la tendencia internacional de concentración de las mujeres en campos con menor remuneración profesional y asociados con las funciones de cuidado y reproducción social, lo que configura, posteriormente, patrones de segregación horizontal en su desempeño laboral (UNESCO, 2023).

En el contexto latinoamericano, Argentina presenta cierta excepcionalidad en la participación de las mujeres en la educación superior. Allí, ellas fueron formalmente autorizadas a ingresar a las universidades en 1880; para fines del siglo diecinueve, varias licenciadas ya ejercían sus profesiones (Palermo, 2006). Estas pioneras estuvieron vinculadas a las carreras de las ciencias naturales y medicina, elección que se asociaba a los mandatos de género entonces vigentes, respondiendo a "la contigüidad de las funciones de cuidado y asistencia atribuidas a la condición de mujeres" (Barrancos, 2007, p. 225). Estos imaginarios empujaron las médicas pioneras a especializarse "en esos primeros pasos de aceptación de su profesionalidad, a la atención del cuerpo femenino" (Barrancos, 2007, p. 225).

Desde 1960, las mujeres fueron acercándose progresivamente a la paridad numérica con los varones en la educación superior en Argentina (Barrancos, 2007), una tendencia que solo sería iniciada en los países del Norte Global en los setenta (Buchmann y DiPrete, 2006; Williams y Wolniak, 2020) y en Latinoamérica en los noventa (UNESCO, 2023). Este fenómeno estuvo vinculado a otra condición particular de Argentina, un país que se destacó a mediados del siglo veinte por la expansión de sus clases medias y por la movilidad social ascendente de estos sectores a través de la educación técnica y superior (Dalle, 2016). Se beneficiaron del ascenso por credenciales educativas predominantemente las y los hijos de las clases medias urbanas con origen migratorio europeo (Dalle, 2016). Así, cuando hablamos del acceso femenino a la educación superior en este país en la segunda mitad del siglo veinte, aludimos **a un fenómeno bastante más masivo que en los** demás países latinoamericanos, pero focalizado en grupos sociales no-etnificados (considerados blancos) y urbanos (Cano, 1982).

En 1963, los varones argentinos sumaban 68% del estudiantado; en 1973, esta cifra era de 57%. Entonces, "una buena cantidad de carreras se poblaron de mujeres, al punto de ser por lo menos la mitad del estudiantado" (Barrancos, 2007, p. 420), especialmente las de humanidades (filosofía, letras, educación e historia) y ciencias sociales. Las más masculinizadas eran agronomía, veterinaria, economía e ingeniería (Barrancos, 2007). Hacia 1979, la matrícula femenina en la educación superior representaba 44,4% del total, con una clara segregación por áreas del conocimiento.

1 Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), que financia el presente estudio a través del Proyecto Fondecyt 1230017; al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) que lo financia a través del proyecto PIP 11220220100130CO (dirigido por Silvina Merenson); y a la Humboldt Foundation (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi).

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

Las mujeres eran 82,5% en los cursos de humanidades, 49,1% ciencias médicas y 39,5% ciencias sociales; no obstante, sumaban 33,3% en las ciencias básicas y tecnológicas (Cano, 1982). Entre 1980 y 1990, las mujeres aumentaron ligeramente su participación en las matrículas en la educación superior, componiendo el 52,2% de los cuerpos estudiantiles (Palermo, 2006), pero se profundizó la concentración femenina en los cursos estereotípicamente asociados al cuidado (Cano, 1982). Desde entonces, la tendencia a la feminización de los cómputos en la educación superior persistió: las cifras más recientes apuntan a que las mujeres constituyen cerca del 61,2% de las personas cursando carreras universitarias, 62,6% de las nuevas inscripciones y 63,5% de egresados anuales (Ministerio de Educación de Argentina [ME], 2022). Las ciencias sociales son las carreras de grado con mayor cantidad de mujeres, presentando en 2021 cerca de 144.513 nuevas inscritas, 547.784 en curso y 37.341 egresadas (ME, 2022). Los dos otros campos con más presencia femenina serían las ciencias de la salud y las ciencias humanas (ME, 2022). Actualmente, pese a contar con mayores porcentajes de mujeres en la educación superior, Argentina sigue presentando un cuadro de segregación horizontal por áreas del conocimiento. La mayoría femenina en las ciencias sociales persiste nacionalmente desde más de cinco décadas: **¿**Qué produce en las jóvenes esta inclinación hacia estas carreras sociales? ¿Cómo los mandatos de género y expectativas de clase de sus familias inciden en su elección?

Para responder a estos interrogantes, realizamos entrevistas cualitativas semiestructuradas a 20 científicas sociales en Argentina en el segundo semestre de 2024. Buscamos acceder a mujeres de distintas edades, con varias afiliaciones étnico-identitarias y de género, de diversas regiones del país, empleadas en instituciones con perfiles heterogéneos (públicas y privadas; laicas y confesionales). Todas las entrevistadas tenían en común haber completado estudios doctorales y estar empleadas en cargos docentes y/o de investigación universitarios. Les solicitamos que definieran su clase social en el momento de la entrevista y 18 de las 20 nos respondieron que se adscribían a la "clase media"[2]; las otras dos se identificaron de "clase popular" y "trabajadora". También les preguntamos cómo denominarían la clase social de sus familias de origen durante sus infancias y juventudes. Diez respondieron "de clase media"[3]; entre las demás respuestas teníamos: "baja/pobre" (3), popular (2), trabajadora (1), burguesa (1); tres mujeres no respondieron. Contrastando las autoidentificaciones de clase de las familias de origen con las actuales para las 17 que respondieron ambas preguntas, tenemos ocho casos de movilidad social ascendente, ocho de sostenimiento de posiciones y uno de descenso. Estos datos pueden ser interpretados a la luz de los estudios de Dalle (2016) sobre cómo las clases medias argentinas fueron predominantes en el uso de la educación superior como estrategia para ascenso de sus hijas/os en toda la segunda mitad del siglo veinte. Pero también nos acerca a las investigaciones de Cano (1982) sobre el carácter feminizado de esta estrategia. Estaríamos, así, delante de una articulación particular entre estrategias de clase y mandatos de género y este estudio busca ahondar cualitativamente en cómo este enganche influyó en la elección de carrera de las científicas sociales.

Para mostrar esta correlación, partiremos definiendo los conceptos de mandato de género y de expectativas de clase, y describiendo la metodología y perfil muestral del estudio. Luego, trabajaremos los relatos de las entrevistadas sobre cómo los mandatos de género familiares impactaron sus elecciones de carrera. Investigaremos, además, las expectativas de clase de sus familias, el papel de figuras del entorno social que las ayudaron a configurar sus elecciones y mostraremos cómo varias mujeres debieron conciliar funciones productivas remuneradas con sus estudios superiores. Finalizamos apuntando tres conclusiones del estudio.

2. Debates teóricos

En este estudio, asumimos que las construcciones del **género impactan en la elección de la carrera universitaria de las mujeres entrevistadas. Para entender este punto de partida, debemos primero explicitar qué** comprendemos por *mandatos de género* y en qué medida ellos configuran las funciones sociales prototípicamente femeninas o masculinas.

2 Nueve de ellas usaron esta expresión sin más calificativos, pero las demás la adjetivaron de formas diversas: media alta (4), media baja (2), media acomodada (1), media empobrecida (1), media en extinción (1).

3 Siete sin más adjetivaciones, una "media ascendente", una "media profesional" y una "media oscilante".

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

Desde una perspectiva antropológica, el género es el conjunto de construcciones simbólico-sociales sobre las diferencias biológicas entre los sexos en los grupos humanos (Lamas, 2018). Estas construcciones varían históricamente en las distintas sociedades y también al interior de ellas –en los subgrupos que las componen– en las diferentes épocas y al calor de las articulaciones contextuales de las relaciones políticas, sociales y económicas (Lamas, 2018). Las construcciones del género impactan y son impactadas por las relaciones, las jerarquías y la distribución del poder social; pero también configuran los simbolismos, el lenguaje, y los sentidos de personalidad, de moralidad y los patrones estéticos de la gente. Adentran, así, al campo de los afectos, emociones y sensibilidad tanto a niveles psicológicos, como al de los vínculos colectivos. Además, tienen dimensiones performáticas, porque ganan realidad a partir de la manera como personas y grupos las llevan en sus cuerpos en (o más allá de) las interacciones sociales (Lamas, 2018).

La antropología europea del siglo diecinueve y de la primera mitad del veinte difundió la noción de que la división de las labores sociales entre hombres y mujeres habría estado en la base de la construcción simbólica de las culturas humanas; habría sido, además, la primera forma de organización del trabajo en nuestra especie (Patou-Mathis, 2021). Estas asertivas antropológicas tuvieron por efecto universalizar la división sexo-genérica del trabajo que caracterizaba las sociedades europeas de este momento, las cuales estaban organizadas mayoritariamente alrededor del poder masculino (Patou-Mathis, 2021). En este tipo de organización social, las mujeres se asumen como grandes responsables de los cuidados familiares (y de las comunidades en general), de las labores domésticas no-remuneradas y de todo lo relacionado a la reproducción social. Mientras tanto, los hombres serían responsables por los trabajos productivos remunerados, por expandir la base material e intelectual de la sociedad (Lamas, 2018). Actualmente, sabemos que este tipo de organización del trabajo es muy reciente en la especie humana –tiene aproximadamente 10 mil años– y que no fue la regla, sino la excepción, durante 190 mil de los 200 mil años de experiencia societaria de nuestra especie (Patou-Mathis, 2021). Pero el argumento antropológico clásico ayudó a asentar también la noción de que dicha división del trabajo estaría respaldada por el "destino biológico" de las mujeres: por su función reproductiva materna:

> El conjunto evidente de distinciones bio-sexuales no es lo que produce la segregación laboral existente. O sea, lo que determina la desigualdad laboral son las creencias culturales sobre "lo propio" de los hombres y "lo propio" de las mujeres que, además, se internalizan en el psiquismo. Pero la explicación de la desigualdad laboral que sigue arraigada en el imaginario social es la que remite a la distinta sexuación de los seres humanos. Por eso, conviene comprender la fuerza de la cultura y rechazar los argumentos biologistas que circunscriben a las mujeres al ámbito doméstico y a los varones fuera de él para pretender, con ello, justificar sus diferentes posicionamientos laborales [...]. Conviene analizar la repartición del trabajo tradicional como una *configuración problemática*. (Lamas, 2018, p. 15)

Hay dos aspectos clave en estas reflexiones de Lamas (2018); el primero alude al impacto que esta "configuración problemática" (p. 15) tiene a nivel psicológico, en la articulación de las personalidades. Gilligan y Snider (2018) analizan este punto, observando cómo esta asociación de las mujeres a los cuidados y al mantenimiento de los vínculos genera en ellas patrones psicológicos profundos, que representan una sobrecarga emocional y que configuran sus formas de ser y actuar socialmente (Gilligan y Snider, 2018). Las mujeres son socializadas para abandonar progresivamente su centralidad (sus deseos, necesidades, voluntades) en favor de las y los demás; ellas son impelidas –de formas no siempre explícitas– a descentralizarse, lo cual implica una enorme capacidad sacrificial. Esto ejerce en ellas una presión prototípica: de vivir su experiencia del yo como *un ser para las y los otros*. Los hombres, en contrapartida, son educados para centralizarse a sí mismos (a sus deseos, planes, proyectos). Pese a que estas descripciones constituyen esquemas bastante generales –"tipos puros" en la jerga sociológica weberiana–, sorprende observar su persistencia actual en la experiencia de muchas mujeres (Gilligan y Snider, 2018).

El segundo aspecto alude a cómo estas presiones son ejercidas. Sobre esto, nos acercamos a las contribuciones de Bergqvist et al. (2018) acerca de los *mandatos de género*. Según su perspectiva, dichos mandatos constituyen una forma sutil de construcción de un "deber ser" social que impacta en las personas frecuentemente de forma inconsciente y silenciosa, como una presión simbólica que las inclina a sentirse responsables de ciertas obligaciones y expectativas. Sería posible diferenciar dos constituciones de estos mandatos: una interna y la otra externa (Bergqvist et al., 2018). La dimensión interna aludiría a los deseos, pulsiones

y proyecciones propios de las personas; mientras la externa se referiría a cómo las expectativas de los demás opera en la gente. En ambos casos, los mandatos pueden circunscribirse en las esferas informales de la vida; su existencia no necesariamente está plasmada en una norma jurídica, en un protocolo, pudiendo incluso prescindir de ser explícita, configurándose como un conjunto nebuloso de expectativas tácitas con gran peso simbólico-relacional:

> Las reglas, normas y expectativas informales restringen ciertos tipos de comportamiento mientras fomentan otros, y el comportamiento prescrito (y proscrito) se entrelaza con las normas relacionadas con la feminidad y la masculinidad. Consecuentemente, los mandatos externos pueden entenderse como manifestaciones de esta lógica de género de lo apropiado. Se comunican en las interacciones cotidianas con los demás […] y existen sanciones informales por desviarse del comportamiento esperado o por no asumir la responsabilidad esperada. (Bergqvist et al., 2018, p. 578)

No todas las mujeres (u hombres) estarán influidos exactamente por las mismas formas de presión implícita o explícita, interna o externa (Bergqvist et al., 2018). La experiencia de los mandatos de género varía contextualmente, entre diferentes periodos históricos y es heterogénea, asimismo, al interior de los subgrupos sociales (Bergqvist et al., 2018). Así, además de considerar el carácter contextual e histórico de los mandatos de género, habría que asumir también su dimensión situacional, referida a cómo las personas y sus entornos los experimentan y se posicionan con relación a ellos. Empero, como las mujeres tienden a descentralizarse, es más frecuente que resistan menos a los mandatos externos, adscritos por otros: ellas sienten que deben "relacionarse con estas expectativas externas concordando o no con ellas" (Bergqvist et al., 2018, p. 579). Así, el efecto de los mandatos es doble-dimensional para las mujeres: consiste en la expectativa externa sobre ellas y en la internalización que realizan de estas expectativas al descentralizar la importancia de sus deseos, necesidades y proyecciones propias (Bergqvist et al., 2018).

Según Pautassi (2025), dichos mandatos afectan enormemente la división sexo-genérica del trabajo desde claves que son simbólicas, relacionales y morales incluso: las consideraciones sociales sobre el cuidado y sobre quiénes debieran hacerse cargo de él "están plagadas de estereotipos de género" que "refuerzan y reproducen" desigualdades estructurantes (p. 178). En lo que concierne a la distribución social de las labores, la expresión cotidiana y microrrelacional de los mandatos de género es un mecanismo de reinscripción de jerarquías patriarcales de carácter sistémico (Pautassi, 2024). Así las cosas:

> […] la injusta distribución de las responsabilidades de cuidado se vincula con la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar. Esto sucede cuando se considera que la capacidad biológica exclusiva de las mujeres de gestar, parir y amamantar las dota de capacidades superiores que los hombres, para otros aspectos del cuidado (como higienizar a los niños y niñas o a las personas mayores, preparar la comida, limpiar la casa, organizar las diversas actividades de cuidado necesarias en un hogar). Lejos de ser una capacidad natural, la especialización de las mujeres en el cuidado es una construcción social, que se sostiene en estereotipos de género y valoraciones culturales reproducidas por diversos mecanismos como la educación, los contenidos de las publicidades y otras piezas de comunicación, la tradición, las prácticas domésticas cotidianas, las religiones, las instituciones. (Rodríguez, 2019, p. 82)

Estas construcciones sociales vinculadas a los mandatos y estereotipos de género afectan enormemente la manera como las mujeres viven sus procesos formativos y su inserción al mundo productivo. Como plantea Maffía (2008), las expectativas vitales de las mujeres académicas, así como las decisiones que toman al momento de elegir su carrera y su futuro profesional, están profundamente articuladas a los imaginarios sociales de sus entornos sobre qué es lo propio para una mujer. Esas asociaciones naturalizadas de las mujeres como destinadas unívocamente a los cuidados y al espacio doméstico se reproducen en los ámbitos científicos y universitarios, donde articulan, como en la sociedad más amplia, un sistema androcéntrico de exclusión de las mujeres y diversidades sexo-genéricas. Se trata de un conjunto de perspectivas tácitas que dificultan el ascenso de estos sujetos a la investigación científica y docencia superior, basadas en estereotipos de género vinculados a la visión prototípica patriarcal de la división sexo-genérica del trabajo (Maffía, 2008).

En este estudio, los mandatos de género refieren a las expectativas externas (familiares) e internas (de las propias entrevistadas) sobre qué carrera elegir y sobre cómo diseñar la relación entre su condición de géne-

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

ro y el ejercicio de una trayectoria profesional. En los relatos recopilados, estos elementos están asociados a las expectativas de clase de sus familias y, particularmente, de sus padres y madres. ¿Pero qué sería una clase social y cómo definir una expectativa de clase?

Para responder a este interrogante, enlazamos los debates marxistas y weberianos, asumiendo que los procesos de diferenciación y desigualdad de clase vinculan aspectos "objetivables", "simbólicos" y "relacionales" (Bourdieu, 2002, p. 123). La clase social refiere, según esta perspectiva, tanto al tipo de funciones ejercidas en el modo productivo, como a la capacidad de acceso a servicios, bienes, consumo e incluso a las posibilidades de negociar la inserción laboral. Nuestro foco en las dimensiones de género en una misma clase social nos acerca a los análisis de Bourdieu (2011) sobre el papel de las trayectorias familiares en las jerarquías internas en estos sectores sociales. Con el concepto de trayectoria, este autor buscó definir los límites y posibilidades de la movilidad social de grupos o subgrupos de clase y teorizar sobre el papel de los sujetos en ello (Cachón, 1989). Avanzó, entonces, hacia una perspectiva dialéctica entre las "estructuras sociales externas" e "internas" de las clases (Gutiérrez, 2005, p. 16), estipulando que las primeras constituyen los campos sociales por donde los sujetos transitan y las segundas responden a las incorporaciones que hacen de los conocimientos, experiencias y potencialidades a los que acceden desde sus vínculos primarios (es decir, familiares) (Gutiérrez, 2005). Las trayectorias personales estarían enmarcadas en una configuración histórica y en un contexto concreto a partir de las experiencias familiares (Lera et al., 2007). Esto no significa que despreciemos los factores económicos que moldean las vivencias sociales y familiares, sino que nuestra forma de acceder a ellos es a través de las representaciones y simbolismos de la gente sobre esta realidad económica y sobre sus experiencias de clase.

Cuando las familias desean un cambio ascendente de trayectorias sociales, a menudo proyectan sobre las y los hijos un conjunto de acciones que estos deben cumplir para permitir que esta transformación transgeneracional ocurra. Esta proyección constituye lo que denominamos aquí una "expectativa de clase". Se trata de un horizonte a seguir que, en ocasiones, encapsula las posibilidades de las generaciones descendientes y, en otras, por el contrario, las expanden. En este estudio, veremos cómo estas expectativas influenciaron las credenciales universitarias de nuestras entrevistadas.

3. Metodología y perfil muestral

La investigación realizada fue de corte cualitativo y centrada en el análisis de los relatos de las académicas entrevistadas. Orientamos la selección muestral a partir de tres criterios iniciales: que trabajaran como docentes y/o investigadoras universitarias en Argentina, que fueran científicas sociales (tituladas en antropología, sociología, comunicación social, ciencia política, trabajo social) y que hubieran completado algún posgrado.

Para identificar a las potenciales entrevistadas, relevamos todas las universidades argentinas (públicas y privadas; laicas y confesionales), confeccionando una base de datos de aquellas que contaban con unidades de ciencias sociales. Luego, elaboramos un mapeo de las académicas en estas unidades; de este listado, seleccionamos 20 colegas buscando perfiles variados de adscripción territorial, identificación étnico-racial[4], edad, tipo de vínculo laboral, disciplinas de actuación, cargo y tipo de institución de trabajo. Elaboramos también un segundo listado con 30 nombres de otras posibles entrevistadas.

Invitamos formalmente a las 20 mujeres de la selección inicial a participar del estudio: la mayoría expresó enorme interés, pero varias indicaron no disponer del tiempo debido a la sobrecarga laboral (contactamos, entonces, a las colegas del listado complementario). Entre octubre y diciembre de 2024, realizamos las 20 entrevistas –19 virtuales (por Zoom), y una presencial– con académicas de nueve ciudades argentinas[5]. La distribución geográfica sería: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (8), Provincia de Córdoba (2), Provincia de Corrientes (2), Provincia de Mendoza (2), Provincia de La Rioja (1), Provincia de Buenos Aires (1), Provincia de Santa Fe (2), Provincia de La Pampa (1) y Provincia de Tucumán (1)[6].

4 Solo encontramos dos académicas que se autovinculaban a grupos étnicos y/o afrodescendientes, pero ninguna de ellas respondió a nuestra invitación a participar del estudio.

5 A las mujeres del Área Metropolitana de Buenos Aires, ofrecimos que las entrevistas fueran presenciales (solo una de ellas prefirió esta modalidad). Para las académicas de otras localidades, solo ofrecimos el encuentro virtual.

6 Esta concentración de entrevistas se debe a que CABA congrega la mayoría de las facultades de ciencias sociales y de investigadoras de este campo del país.

Las entrevistas duraron en promedio dos horas –la más larga fue de 3 horas y 16 minutos, y la más corta de una hora y 20 minutos– y fueron grabadas a través de *Zoom* (las virtuales) y de la grabadora digital (la presencial). Dieciséis se realizaron en un solo encuentro y cuatro en dos. En 18 casos, las mujeres participaron de las entrevistas virtuales desde sus hogares y una desde su oficina laboral; la única entrevistada presencialmente eligió recibirnos en su domicilio. Antes de iniciar las grabaciones, se informó a todas sobre sus derechos, los objetivos del estudio, el uso de los datos recopilados, los medios para contactar al equipo y que las entrevistas serían anonimizadas. Estas informaciones fueron entregadas por escrito, en un documento de Consentimiento Informado que fue firmado por todas las participantes. La entrevista se estructuró en seis bloques temáticos sobre: i) el perfil de las entrevistadas; ii) sus familias de origen; iii) sus formaciones de grado y posgrado; iv) sus trayectorias profesionales; v) las sobrecargas productivas y reproductivas; vi) sus perspectivas a futuro.

Entre octubre y enero de 2024, paralelamente a la realización de las entrevistas, las grabaciones fueron transcritas y pasaron por un proceso de anonimización en diversos ejes. Cada entrevistada eligió un seudónimo o iniciales para resguardar sus identidades, pero usamos también un sistema alfanumérico para anonimizar las instituciones mencionadas, reemplazamos todos los nombres de las demás personas aludidas y, cuando se hacía necesario, anonimizamos las disciplinas, áreas de trabajo y ciudades. Devolvimos estas transcripciones a las entrevistadas, quienes revisaron el material: solo iniciamos el proceso analítico tras contar con su visto bueno a la anonimización. El análisis de discurso fue realizado entre octubre de 2024 y enero de 2025, con el apoyo del software MaxQDA: iniciamos la codificación de los relatos justo cuando cada interlocutora lo autorizaba (la ejecutamos paralelamente a la realización de entrevistas). En la plataforma MaxQDA, construimos una matriz interpretativa compuesta por ocho macrocategorías (inspiradas en la estructura del guion de la entrevista), subdivididas en 101 códigos. Entre enero y junio de 2025, analizamos los resultados de estas codificaciones.

3.1. Perfil muestral

Las entrevistadas tenían entre 38 y 68 años, con un promedio de 48,7 años. Diecisiete mujeres contaban únicamente con la nacionalidad argentina y tres tenían, además de esta, la italiana; ninguna mencionó sentirse vinculada a grupos étnicos, originarios o afrodescendientes. Dieciséis se identificaron como heterosexuales y una como "generalmente heterosexual"; una mencionó ser lesbiana y una "lesbiana política" (una no entregó esta información). Diecinueve entrevistadas indicaron que su identidad de género era "mujer" (una no informó).

Asumimos al "estado civil" como la situación formalmente reconocida de la persona frente a una instancia institucional (estatal y/o religiosa, por ejemplo), mientras la "situación civil" indica el tipo de arreglo vital cotidiano que esta persona establecía en el momento del diálogo; puede no haber coincidencia entre estas dos categorizaciones. Respecto al estado civil, teníamos: solteras (8), casadas (7) y divorciadas (5). Sobre la situación civil: cohabitando con esposo (7), unión de hecho (5), en relación sin cohabitación (3) y sin pareja (5). Catorce entrevistadas tenían hijas/os: cinco tenían una/o, ocho tenían dos –una de ellas estaba embarazada del tercero– y una tenía tres. Entre las y los hijos, diez eran mujeres y 14 hombres; sus edades fluctuaban entre 3 y 43 años.

Nueve mujeres cursaron su enseñanza primaria en instituciones públicas (ocho laicas y una católica), y otras nueve en instituciones privadas (cinco eran católicas y cuatro laicas). Una estudió en una institución católica, pero no informó si pública o privada, y otra cursó su educación primaria en tres instituciones: pública laica, privada evangélica y pública. Siete cursaron la secundaria en instituciones públicas (cinco laicas, una católica y una no informó) y 13 en instituciones privadas (cinco laicas y ocho católicas).

Diecisiete mujeres realizaron sus licenciaturas en universidades públicas y laicas, dos en privadas laicas, una en privada protestante. La distribución disciplinaria de las carreras universitarias era variada: Sociología (7), Trabajo Social (3), Antropología (2), Comunicación Social y/o Ciencias de la Comunicación (4), Ciencias Políticas (2), Ciencia de la Educación (1), Historia (1). Tres entrevistadas cursaron carreras superiores no-universitarias antes de realizar sus estudios de licenciatura: dos en Profesorado de Educación Inicial y otra la Tecnicatura Superior en Comunicación Social. Catorce declararon no haber tenido becas, tres las tuvieron y tres no informaron.

Diez realizaron sus maestrías en universidades públicas y laicas, y dos en privadas laicas. Doce mujeres tenían estudios de maestría distribuidos entre: Socio-

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

logía de la Cultura y Análisis Cultural (2), Ciencias Políticas (2), Estudios Internacionales (1), Administración Pública con mención en Ciencias Políticas (1), Ciencias Sociales (1), Ciencias Sociales y Humanidades (1), Antropología (2), Investigación Social (1) y Trabajo Social (1). Nueve declararon que tuvieron becas y tres no. Todas declararon poseer estudios doctorales: Ciencias Sociales (10), Antropología (5), Ciencias Políticas (5), Relaciones Internacionales (1), Comunicación (1), Letras (1), Sociología Urbana (1) (se computan 21 ocurrencias, pues una cursó dos formaciones doctorales). Dieciocho mujeres realizaron sus doctorados en universidades públicas y laicas, una en una institución privada laica y una en una privada católica. Dieciocho tuvieron becas.

Sobre los vínculos laborales, cinco tenían solamente uno, mientras 14 tenían dos y una estaba jubilándose. Todas las mujeres indicaron realizar labores de docencia universitaria y 18 se desempeñaban, simultáneamente, como investigadoras. Solo cinco mujeres reportaron dedicar las 40 horas semanales (regidas por ley) al trabajo. Entre las demás, había dedicaciones que extrapolaban estos cómputos: entre 45-49 horas (3); entre 50-55 horas (7), entre 60-65 horas (3) y más de 70 horas (2). Una mujer declaró recibir hasta 400 mil pesos argentinos, 11 recibían entre 900 mil y 1,3 millones de pesos argentinos, siete entre 1,3 y 2 millones de pesos argentinos y una más de 3 millones de pesos argentinos.

4. Resultados analíticos

4.1. Mandatos de género

Al recordar sus procesos de finalización de la secundaria, ninguna de las 20 entrevistadas mencionó haber tenido dudas sobre si debieran o no estudiar una carrera universitaria. Este aspecto es remarcable y contrasta con nuestras investigaciones previas en países del entorno –como Chile– donde la mayoría de las académicas que entrevistamos tuvieron dificultades para decidir si seguir o no una formación universitaria, e incluso para convencer a las familias sobre la importancia de hacerlo (Guizardi y Marroquín, 2025). Allí, los imaginarios sociales hegemónicos proyectaban el acceso a la universidad como algo masculino y apenas deseable para una mujer (Guizardi y Marroquín, 2025). En contraste, nuestras entrevistadas argentinas provienen todas ellas de entornos familiares que las alentaron hacia los estudios superiores, comprendiéndolos como una continuidad necesaria de la educación secundaria. Incluso en aquellos casos en que ninguno de sus progenitores había accedido a la universidad, fueron empujadas desde muy pequeñas a seguir en esta dirección:

> Eso sí era algo, en mi familia, más allá de que mis papás no eran universitarios, este tema tenía un peso: no existía la posibilidad de no estudiar. Tengo ese registro: "¿Ustedes qué van a estudiar?" […]. De hecho, mi papá siempre nos decía: "Ustedes tienen que…". No sé si era tanto estudiar, sino: "Ustedes tienen que ser independientes, ustedes no tienen que depender" […]. Sí, eso de ser independientes de un hombre, y venía de mi papá, no de mi mamá. Igual una valoración muy, muy, muy positiva de mis papás, sobre todo de mi mamá, respecto de la formación universitaria, inclusive de los posgrados. (Rosa, 4.11.2024)

El relato de Rosa abre un tema crucial: su figura paterna se preocupaba de que las hijas estudiaran no por cuestiones de movilidad social ascendente, que, según ella, era una perspectiva materna en su familia. El progenitor las empujaba a formarse porque quería resguardar que tuvieran un futuro autónomo; que no debieran apoyarse en los ingresos de un hombre y pudieran elegir sus vínculos y destinos sin las premuras de la dependencia económica. Su ejemplo muestra un deseo profundo de que las hijas estén "protegidas": que gozaran de la seguridad específica que otorga la independencia económica. Esto aparece, en varias narrativas, como mucho más importante para el entorno familiar que garantizar que las hijas ascendieran socialmente. ¿Qué nos dice esto sobre las mentalidades familiares? Pues que padres y madres tenían una conciencia de las desigualdades de género en los entornos sociales y que deseaban que sus hijas pudieran tener herramientas para no estar tácitamente sometidas a estas realidades. Tenían, doblemente, una conciencia de los problemas y, a la vez, un ímpetu de ruptura con ciertas inercias de la desigualdad de género. Pero lo remarcable es que las expectativas de movilidad y de seguridad de género estén incorporadas la primera por la madre y la segunda por el padre, acaso ilustrando que el deseo de libertad femenina se asentaba como un "deber ser" incluso en los imaginarios masculinos. También es subrayable que el padre y la madre de Rosa no hayan tenido acceso a la universidad, lo cual permite plantear que la adhesión a estas ideas de independencia femenina, en Argentina, no estaría restringida a los sectores con más elevadas credenciales formativas.

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

Empero, nada de lo anterior implica que los mandatos de género "tradicionales" –aquellos que asocian las mujeres a los trabajos domésticos, de cuidado y a la reproducción social, mientras profesan que las ocupaciones remuneradas fuera del hogar serían prototípicamente masculinas– no hayan operado en la relación de las familias de nuestras entrevistadas con sus elecciones del curso a seguir en la formación superior. Fijémonos, por ejemplo, en el caso de Vivian, que realizó estudios terciarios antes de matricularse en una carrera universitaria, pese a que ya estaba fuertemente inclinada a estudiar sociología. Vivian terminó la secundaria durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) y fue orientada por su padre a elegir una profesión más asociada a los roles tradicionales femeninos (el cuidado de personas, la educación, la asistencia social y/o sanitaria) y a esperar pasar los tiempos de convulsión política para no exponerse a la represión que los militares implementaron en las carreras de ciencias sociales (Gil, 2014):

> Mi papá, cuando me vio así tan enganchada, me llama un día, me invita a ir a un consultorio que él tenía […]. Me llevó a ese lugar, como un espacio neutral, con el pretexto de que me quería regalar un reloj y que charláramos sobre eso. Y me planteó: "Mirá, la verdad es que nos gusta mucho que hayas descubierto esto de la sociología". A mi papá le encantaban todas esas materias, tenía muchos libros; no de sociología, pero sí de ciencia política. Pero me explicó esto: "No es el momento. A vos, que te gustan tanto los niños…". Porque yo animaba fiestas infantiles desde los 15 años, para tener mi guita [dinero]. Entonces: "Ya que te gusta tanto animar fiestas con los chicos, ¿por qué no estudias para maestra jardinera? ¿Por qué no te anotás para maestra jardinera? Es una carrera corta, dejás pasar todo este tiempo convulsionado para que se asiente la democracia, y después te metés en sociología" […]. ¡Y lo hice! ¡Lo hice! Creo que también porque entonces estaba empezando un noviazgo y andaba *re* enamorada; creo que en algún punto también pensaba… Porque aparte, mi padre dijo: "Aunque después sigas con Sociología, el hecho de tener una carrera docente, cuando te cases, puede ser mucho más fácil para combinar tu familia y el trabajo". Y a mí eso me hizo también…, ahora que lo pienso, me hizo un clic. Pensé: "Claro, lo hago, total… Hago esto, los dejo contentos, tranquilos. Voy a tener una salida laboral si en algún momento lo necesito… Y después hago sociología". (Vivian,29.10.2024)

En los años setenta, era naturalizada en Argentina la cosmovisión que clasifica el cuidado infantil como una función femenina (Cano, 1982). No estaba solo en el imaginario del padre de Vivian: a ella misma le parecía adecuado formarse para poder educar a sus propias hijas/os y esta idea le hizo "clic" [le pareció razonable y la aceptó]; resonó con sus expectativas y deseos en un momento en que proyectaba casarse y constituir una familia. Aquí vemos cómo los mandatos de género externos e internos pueden coincidir. Pero, tras entrar al curso, Vivian comprendió que aquello no era para ella: odió desde el primer día la forma como el cuerpo docente infantilizaba a las estudiantes (no había estudiantes varones en su curso); esperaban que fueran silenciosas, dulces, pasivas y obedientes. Se convirtió en una rebelde, revelándose en contra de los estereotipos de género que –allí se daría cuenta– contrariaban la visión de lo femenino que a ella le hacía sentido. Se negó, por ejemplo, a usar el "guardapolvo", la bata que deben vestir las profesoras y estudiantes en Argentina; insolencia que le rindió varias advertencias y reprimendas. Al final del primer año, observó en sí misma un enorme enojo con esta perspectiva encapsulada de cómo serían las "buenas mujeres" y "buenas profesoras": desde entonces confirmó que jamás se sentiría cómoda con las imágenes prototípicas de lo femenino, a las que nunca pudo adherir. De hecho, la primera cosa que mencionó en la entrevista fue su enorme dificultad de identificarse con los arquetipos que asocian las mujeres al color rosado, a la bisutería y vestimentas de las revistas de moda –a una feminidad edulcorada y carente de agencia–, explicitándonos su preferencia por incorporar una experiencia femenina centrada en la autonomía del trabajo. Vivian terminó la formación como maestra jardinera para no decepcionar a su familia, porque no le gusta dejar nada inconcluso y por "terca": para mostrar en aquel entorno formativo que era posible hacerse profesora con una mentalidad distinta; siguiendo otros modelos de lo femenino. Hasta hoy, sus compañeras en aquella formación –con las cuales se encuentra ocasionalmente– aún siguen recordándola por este rasgo "rebelde". Esta "terquedad" y "rebeldía" le permitieron sostener su deseo de cursar Sociología, proyecto que realizó con grandes sacrificios y enorme valentía tras casarse, conciliando la formación con empleos múltiples, precarios e inestables y con la crianza de una hija e hijo pequeños.

DR terminó su secundaria a mediados de los noventa y era casi veinte años más joven que Vivian cuando entrevistamos a ambas, a fines de 2024.En una etapa de su vida marcada por conflictos familiares, DR inició

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

una formación universitaria en Comunicación Social, la cual abandonó al darse cuenta de que no se identificaba con el curso. Entonces, enfrentó la resistencia de sus progenitores y debió independizarse económicamente, salir del hogar y valerse por sí misma. ¿Y qué tipo de formación permitía a mediados de los noventa una salida laboral rápida a las mujeres? Pues, tal como pensara el padre de Vivian en los setenta, DR concluyó que debería estudiar para maestra:

> Estaba con muchas presiones en la adolescencia también. Tenía una muy, muy mala relación con mi mamá, sobre todo. Elegí una carrera en comunicación social. No la mantuve, al segundo semestre la dejé, volví a vivir con mis padres, eso fue... Generó mucha rispidez, una sensación de fracaso muy fuerte. E inmediatamente elegí una carrera al año siguiente...Me puse a trabajar en otra ciudad, y elegí una carrera de salida laboral corta, que yo entendía en ese momento, que era la de maestra. (DR, 19.11.2024)

Quisiéramos detenernos en dos elementos de los relatos de Vivian y DR que guardan articulaciones profundas con procesos históricos argentinos entre los años setenta y ochenta. El primero alude a los cambios en el acceso femenino a la educación superior. Las dos entrevistadas sintieron presiones (internas y externas) para realizar la formación terciaria como maestras. Estas experiencias no son ejemplos aislados, sino situaciones vitales y profesionales enfrentadas por muchas jóvenes del país para quienes el acceso a la educación superior estuvo condicionado por los estereotipos sobre las funciones (im)propias para una mujer. Vimos en la introducción que Argentina presentó un incremento de los ingresos en la educación superior durante los setenta en gran medida debido a la participación de las mujeres (Cano, 1982; De Filippo et al., 2002; Krotsch, 1993; Marquina y Fernández, 2008). Hacia fines de los ochenta, las mujeres sumaron 90% entre quienes se graduaban como docentes en carreras superiores, pero no-universitarias (con ciclos cortos, de dos a cuatro años) (Cano, 1982). Esta opción "fue el mecanismo de incorporación masiva de la mujer a la educación superior"(Cano, 1982, p. 44). Se identificó la concentración femenina en especialidades docentes destinadas a la educación preescolar y primaria hasta fines de los noventa. Así, Vivian y DR ejemplifican en sus trayectorias personales una realidad general de muchas argentinas que fueron empujadas –incluso sin deseo ni vocación– a formarse maestras.

El segundo alude al contexto político: la última dictadura militar argentina tuvo un efecto crucial de restricción del acceso a las carreras de ciencias sociales, dado que el régimen identificó estos cursos como "subversivos" y persiguió brutalmente a sus profesores y estudiantes (Gil, 2014). De hecho, diversas carreras de las ciencias sociales fueron directamente clausuradas y solo pudieron reabrirse después de la redemocratización del país (Gil, 2014). Así como pasó con Vivian, todas las demás entrevistadas de nuestra muestra que estudiaron sus carreras universitarias en la dictadura –AS, Azul y Michelle–hablaron de la influencia de este contexto político en sus procesos de elección y para la continuidad de sus formaciones. AS (entrevista el 6.12.2024) relató que la universidad pública y laica en que estudiaba fue cerrada, y que debió cambiarse a una institución privada y católica para finalizar sus estudios. Azul (11.12.2024) había elegido la carrera de antropología, pero no la pudo cursar porque fue clausurada en la mayoría de las universidades del país (terminó estudiando historia). Michelle (6.11.2024) también eligió antropología y, para cursarla, debió irse del país.

4.2. Expectativas de clase

Los imaginarios de clase de las familias también impactaron las elecciones de carrera de nuestras entrevistadas, que estuvieron profundamente influidas por las expectativas que padres y madres proyectaban sobre la empleabilidad, los sueldos y la seguridad de sus hijas.

Por ejemplo, Rosa (4.11.2024) fue presionada a cursar Ingeniería, formación que según sus padres aseguraría una inserción laboral estable y bien remunerada. Sostener el cambio de opción fue difícil y generó roces con sus progenitores, quienes lo terminaron aceptando a regañadientes. Aurelia, tuvo una experiencia de viaje internacional que surtió un efecto revelador: le despertó un deseo profundo de conocer el mundo y ampliar los horizontes sobre aquello que una mujer puede hacer. Pensando en qué profesiones le asegurarían este plan, decidió formarse para azafata: "Mi familia, obviamente, operó en desestimar la opción, por el peso de estudiar una carrera universitaria y de ser azafata, una 'mucama del aire'. Así que terminé viajando con la carrera académica; traté de vivir ese deseo por ahí" (Aurelia, 4.12.2024). Aquí se observa cómo los imaginarios –no siempre explícitos– sobre las funciones productivas acordes a cómo las familias imaginan sus posiciones de clase limitan las decisiones femeninas.

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

Tres entrevistadas –Malena, LG y Alejandra– experimentaron conflictos con sus entornos familiares durante la adolescencia y juventud por las diferencias de perspectiva sobre los futuros y caminos deseables para ellas. Las tres indicaron que sus elecciones de carrera estuvieron orientadas por la necesidad de diferenciarse de sus familias. Empero, 15 entrevistadas contaron con el apoyo de sus padres y madres para cursar la universidad y también con relación a su elección de carrera. Las formas como estos apoyos se dieron ilustra cómo el desempeño educacional superior de las jóvenes significaba una *inversión familiar,* que los progenitores sostenían en ocasiones con gran sacrificio.

Cinco mujeres –AS, Aurelia, Azul, CP y Michelle– contaron con este apoyo irrestricto de sus familias para terminar su formación universitaria en los cursos por ellas elegidos. Pero en los casos de Aurora, DC, Lidia, RB y VM, que también recibieron apoyo familiar, los padres y/o madres dudaban de si la elección de la carrera les posibilitaría alcanzar estabilidad económica e insertarse laboralmente. Las familias sostuvieron el apoyo, pero inseguras con relación a los horizontes de movilidad de clase que esta "inversión educacional" significaría para sus hijas. En las narrativas de Lidia y VM, esta preocupación era centralmente paterna, mientras sus madres las apoyaron irrestrictamente:

> La pelea con mi papá era: "¿Cómo vas a estudiar eso? ¿De qué vas a comer?". Obviamente, todo el mundo sabía que Sociología era una carrera de inserción laboral un poco más difícil […]. Y él me decía: "¿Por qué no estudiás ciencia política?". Así que le molestó mucho la decisión, y terminé estudiando ciencia política. Y mi mamá siempre apoyando mucho más […].Mi mamá siempre fue esa persona: "Ustedes elijan lo que quieran y hagan de su vida lo que quieran. Solo cuídense, estén cerca". (Lidia, 31.10.2024)

La resistencia del padre de Lidia fue tan fuerte que la inclinó a estudiar una carrera distinta de la que había elegido, para atender al imaginario paterno de que la ciencia política tendría algo más de prestigio y, consecuentemente, más salidas laborales. Para VM, la resistencia paterna también fue un hito; pero ella pudo sostener su decisión de estudiar trabajo social porque su propia madre lo había hecho y esto la respaldaba:

> Mi papá me ofreció un poco más de resistencia; a él no le convencía tanto que estudiara Trabajo Social, prefería que estudiara una carrera más tradicional, con las representaciones y los mitos de que generan mejores ingresos, cosa que en nuestros países sabemos que no es así […].Pero después él finalmente acompañó la decisión y fue siempre un gran apoyo para mí, para ejercer. Pero quien más ofreció resistencia, fue él […]. Mi mamá siempre con el temor, sabiendo que era una profesión dura, ardua, con mucho desgaste también. Al principio expresó esos temores, pero siempre estuvo feliz con la idea de que estudiara lo mismo que ella. No me pasó como a otras personas que sus padres trabajadores sociales tratan de disuadirlos a que no estudien lo mismo […]. A mí no me pasó eso con mi mamá, todo lo contrario. Eso me ayudó mucho a transitar la carrera. (VM, 28.11.2024)

Las expectativas de los padres y madres de LG y OS estaban depositadas en que sus hijas lograsen terminar las carreras universitarias, independientemente del curso que eligieran. Para estos entornos familiares, el diploma universitario ya sería una credencial de ascenso social suficiente: "Lo único que dejó claro mi mamá era que me tenía que sostener la carrera […]. Había esa insistencia, el mandato era que teníamos que estudiar, porque era la vía de ascenso social" (LG, 11.11.2024). En la familia de OS, a su vez, se proyectaba que las hijas pudieran elegir una profesión que no implicara el trabajo físico, sin el desgaste corporal que el padre y la madre enfrentaron en sus trayectorias laborales:

> Mis padres apostaron mucho a una trayectoria de ascendencia social, tanto conmigo como con mi hermana. Fui a un instituto de inglés muy bueno, que incluso era más caro que la escuela, desde los seis hasta los dieciséis años, hice examen internacional. Era una obviedad que íbamos a ir a la universidad […]. Desde esos orígenes más populares de ellos, no importaba qué fuéramos a estudiar, importaba que cursáramos la universidad, que termináramos una carrera, y que eso predispusiera a una función laboral que no fuese física. Creo que esa era la mayor preocupación de mis papás, que nosotras no tuviéramos que trabajar con el cuerpo en la manera como ellos habían trabajado con los suyos, con jornadas muy extenuantes. Y que pudiéramos reinventarnos en nuestros respectivos trabajos. Esa era la fantasía que ellos tenían con relación a nosotras. (OS, 4.12.2024)

Rosa explicitó que su madre y padre aceptaron su elección de una carrera de las ciencias sociales, pero ex-

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

presando inconformidad, puesto que subestimaban las profesiones vinculadas a este campo y a las humanidades. En otros tres casos, se observa directamente que los padres y/o madres no apoyaron las decisiones de sus hijas. Uno es el de Vivian que, como vimos, no pudo estudiar sociología al salir de la secundaria. DR, a su vez, nos contó sobre las bajas expectativas que tenía su madre de que ella estudiara cualquier cosa y fuera exitosa, mientras Malena –cuyo caso ya señalamos–también sufrió cuestionamientos sobre la carrera elegida.

4.3. Inspiración y personas referentes

Las familias también inspiraron las elecciones de carrera desde otros ejes, no necesariamente vinculados con el mantenimiento de expectativas de clase, sino a un conjunto de conocimientos, saberes, prácticas y modos de actuar socialmente que inclinaron las entrevistadas a ciertas perspectivas sobre sus propios papeles en sus entornos. Por ejemplo, RB, VM y DR contaron que sus padres y madres (aunque más claramente estas últimas) tenían un fuerte sentido de solidaridad y participación social y que esto impactó sus elecciones profesionales. RB decidió estudiar ciencia política ya en la infancia: "Quería hacer algo solidario, porque mis padres eran muy solidarios, y creía que ese era un buen lugar" (RB, 4.11.2024). En el caso de DR, el interés familiar por cultivar una memoria de los procesos históricos, por hablar de ellos cotidianamente y el acercamiento materno a las obras sociales de la Iglesia católica impactaron en su elección de las ciencias sociales:

> Siempre tuve un interés por la historia, por la geografía, porque las fuertes construcciones desde la historia oral que se hacían en mi casa ocupaban bastante tiempo del día, de la cotidianidad; la reconstrucción del pasado, de cómo era antes, tratar de explicar en función del pasado por qué vivíamos como vivíamos […]. Además, el acercamiento a la iglesia, porque mi mamá era muy cercana a la iglesia, sobre todo en participaciones como asistencia a los pobres, en el ropero parroquial. Todo ese tipo de cosas me vincularon a lo social entendido de múltiples maneras. (DR, 21.11.2024)

En un sentido parecido, Azul (entrevistada el 11.12.2024) observó cómo el interés lector en su familia –y el hecho de que su padre fuera profesor de historia– la expuso a la presencia constante de muchos libros en la casa y también al círculo de amistades de sus progenitores que compartían intereses semejantes. Esto significó para ella una familiaridad con los temas de las ciencias humanas y sociales y un acceso privilegiado a conocimientos, debates, y modos de relacionarse para hablar sobre estos asuntos. Michelle (6.11.2024) también indicó que el enorme interés de su padre por la arqueología le abrió las puertas al conocimiento de los libros y objetos arqueológicos que él coleccionaba. Su elección de carrera vino, precisamente, de esta socialización precoz a los conocimientos arqueológicos que, en su juventud, Michelle pudo expandir y vincular a la antropología. Para Aurelia y Vivian, la inclinación política de izquierdas de sus núcleos familiares también constituyó un incentivo a las carreras de ciencias sociales, porque sembró en ellas un marco interpretativo crítico sobre los vínculos y posicionamientos sociales: "Estaba también la tradición familiar socialista, antiperonista, o no-peronista; había un interés por interpretar los fenómenos de masas, que me llevaba a preguntarme por qué la gente se adscribe a esos movimientos" (Aurelia, 4.12.2024). En el caso de Vivian, la carrera de sociología surtió un efecto productor de sentido (*a posteriori*) para las prácticas reflexivas que había desarrollado por su socialización familiar:

> En el primer año de sociología, dije: "¡Claro! ¡Es esto!". Y ahí me di cuenta de que había cuestiones que estaba leyendo ahí, sobre las cuales me había preguntado toda la vida, mientras escuchaba esas charlas con los amigos de mi papá. Yo decía: "ah, ¡es esto!". Me acuerdo de estar leyendo a [Max] Weber, por ejemplo, y que se me abría la cabeza. (Vivian, 29.10.2024)

Para varias entrevistadas, la elección de las carreras universitarias fue influenciada por mecanismos de orientación profesional a los que accedieron en las escuelas secundarias, como los test, cursos o las tutorías de orientación académica: "Hice un curso de orientación vocacional estando todavía en la secundaria que nos decía que teníamos que estudiar 'esto' o 'aquello'" (Alejandra, 30.10.2024). O, según Lidia: "En quinto año, con un grupo de compañeres, hicimos un cursito de orientación vocacional […]. Obviamente, me salió para el lado de una carrera social este test" (Lidia, 31.10.2024). Y María: "Cuando me hice como el test vocacional, salió sociología, periodismo, comunicación" (María, 11.11.2024). DC y Michelle, a su vez, realizaron actividades extracurriculares que las orientaron en su camino universitario: "Durante mi secundaria, empecé a participar en un taller de periodismo, en una acti-

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

vidad extracurricular, en contratiempo de la cursada y eso me hizo decirme: 'tengo que ir para sociales'" (DC, 25.11.2024). En el caso de Michelle, el curso fue tomado en un instituto afuera de su escuela:

> Me fui a hacer un curso de arqueología argentina estando en la secundaria […]. Era en el centro, en estos institutos que ya no existen. Y entonces aprendí mucho de arqueología argentina y peruana. Y pensé que era por ahí hasta que voy descubriendo que existe algo que es la antropología. Me pareció absolutamente fascinante". (Michelle, 6.11.2024)

Estos ejemplos sitúan la existencia de una institucionalidad educacional que orienta sobre la universidad en ciertos sectores sociales –como vimos, la mayoría de nuestras entrevistadas vinculó sus familias de origen a las clases medias– en Argentina. Este tipo de instrumentos institucionales son clave para subsanar diferencias de acceso a conocimientos y prácticas de las familias y no existen en varios países del entorno, donde las mujeres cuyos progenitores no tuvieron acceso a la educación superior generalmente tienen dificultades para informarse sobre las carreras y sus posibilidades (Guizardi y Marroquín, 2025).

Les preguntamos a las entrevistadas sobre posibles figuras de referencia que inspiraron sus elecciones de carrera. Cinco mujeres –Alejandra, Azul, María, Rosa y Vivian– no tuvieron menciones sobre ello, pero las demás sí. Entre ellas, aparecen influencias variadas, pero siempre vinculadas a la familia nuclear y a los espacios de socialización más inmediatos en sus infancias y juventudes.

Seis académicas señalaron referentes en su familia. En el caso de RB, aparecen la madre y el padre inculcándoles a sus cuatro hijas la necesidad de perseverar en una meta educacional para alcanzar aquello que ellos mismos no pudieron. Vemos nuevamente aquí la proyección transgeneracional de una movilidad social a través de las credenciales educacionales que son definidas por el padre como una inversión familiar crucial; "la única herencia" de las hijas:

> Mi mamá fue la inspiradora de la educación intelectual: de leer, de saber, de hablar bien los conceptos. Ella nos inculcaba todo eso y papá siempre nos seguía y decía: "Lo único que van a heredar nuestro es la educación". Ellos se esforzaban por nosotras, cuatro hermanas mujeres, para que tengamos una educación que ellos no tuvieron. Uno la tuvo un poquito más, que fue mi papá, y mi mamá que siempre fue quien se sacrificaba por su familia, en una época de una familia en la cual siempre la mujer estaba relegada. (RB, 4.11.2024)

El relato apunta a cómo la experiencia sacrificial de la madrees un mandato asociado a la sobrecarga de las mujeres como cuidadoras universales de las familias y de lo doméstico (Gilligan y Snider, 2018); pero dicho mandato es interrumpido por un deseo materno de que las hijas elijan modos de vida distintos. Hay, en la historia de RB, un esfuerzo doble del núcleo familiar de ruptura de las inercias sociales de clase y de género. Es marcante que la madre –a quien se le denegó la educación superior– fuera la principal promotora del desarrollo intelectual de las hijas. El relato de VM entrega otro ejemplo más de la influencia de la madre y de sus amigas –las "tía del afecto"– en socializarla al trabajo social y las posibilidades de desempeñarse como una profesional de este campo:

> Sí, mi mamá fundamentalmente. Pero, además, todo su entorno, las que he reconocido como las tías del afecto; muchas eran amigas de mi mamá y con quienes compartía la profesión y la tarea. Hasta hoy, nos seguimos reconociendo afectivamente como familia y son muchas de ellas trabajadoras sociales. (VM, 28.11.2024)

Dos entrevistadas, Michelle y DR explicitaron como principal referente la figura paterna:

> Mi papá siempre leyó… Los dos [el padre y la madre] siempre fueron, a pesar de su bajo nivel de educación formal, siempre se expresaban muy bien, tuvieron siempre una cultura general para manejarse muy bien. Y siempre leían, leían, leían permanentemente lo que encontraban, lo que iban comprando […]. El amor por la historia era mucho de mi papá también. Me fui encontrando con lecturas, creo que quizás eventualmente me fui inclinando por ese lado, por el material que había en casa. (DR, 21.11.2024)

CP y LG relataron la importancia de las y los hermanos en el proceso. En el primer caso, desde la referencia al camino universitario, y en el caso de LG, con relación a la elección de carrera, específicamente:

> Yo tenía los materiales, la he acompañado a mi hermana a clases, o visité la facultad antes de sa-

> ber exactamente que iba a estudiar eso. Era mi hermana la que tenía cierta apertura, me dejaba los apuntes; entonces me ponía a leer de qué se trataba. Eso me influenció de manera muy positiva. (LG, 11.11.2024)

Para Aurora, Malena y OS, la inspiración vino de sus profesoras en la educación secundaria. Violeta habló de la importancia de las madres de sus amigas que eran profesoras en su escuela:

> De hecho, quizás las charlas de "qué carrera sí" y "qué carrera no" las tenía más con algunas mamás de mis amigas que eran profesoras en mi escuela y a veces me quedaba a almorzar porque yo vivía en el campo y ellas en el pueblo. En esas charlas terminé de intercambiar o de decidir, quizás, con esas dos profes que eran mamás de mis mejores amigas y teníamos *re* lindo vínculo. Quizás charlé más con ellas la cuestión de la disciplina, la carrera, qué podía implicar, qué no. (Violeta, 2.12.2024)

AS, a su vez, relató que, gracias a sus redes familiares, pudo convivir con sociólogos que la ayudaron a orientarse y tener información sobre la disciplina y el quehacer académico: "Por los vínculos familiares, como comentaba antes, conversé con una serie de sociólogos muy importantes, con U. [académico], con T. [académico]; tenía un poco de acceso privilegiado a ese mundo para tomar una decisión informada" (AS, 3.12.2024).

4.4. Conciliación entre estudios y trabajo

Catorce entrevistadas debieron trabajar de manera remunerada mientras cursaban sus estudios universitarios. En sus relatos, identificamos siete nichos de inserción en: labores administrativas, empresas familiares, centro de llamados, docencia, aseo y limpieza, ventas y servicios. Para la mayoría, se trataba de una necesidad: "Era un momento muy crítico de la situación de mi familia, entonces si yo quería estudiar, tenía que trabajar y tenía que trabajar un montón, porque ya no teníamos ni casa" (María, 11.11.2024). El que necesitaran de forma tan apremiante generar ingresos durante la formación universitaria permite comprender la situación económica de sus familias, por una parte, y consolida la interpretación de que la educación superior significó una enorme inversión personal, además de familiar, por otra.

En cinco de los catorce casos –Azul, DR, Michelle, OS y VM– las entrevistadas señalaron que la conciliación entre sus trabajos y estudios fue tranquila. Pero para las nueve restantes este proceso fue difícil, representando una sobrecarga; ellas sostuvieron jornadas diarias de más de 16 horas entre cursos y labores, con consecuencias abrumadoras para su salud y desempeño académico:

> Por algún tiempo, trabajé seis horas [diarias] y eso estaba mejor. Pero en los últimos años [de la carrera] trabajaba ocho o nueve horas [diarias] y se me hacía difícil, porque dormía poco [...]. Entonces, me dormía en todos lados: en el colectivo [ómnibus], en las clases, en el horario de almuerzo. (Lidia, 31.10.2024)

CP interrumpió los estudios universitarios debido al agotamiento laboral; pudo retomarlos tras conseguir mejorar su sueldo y ahorrar recursos para trabajar menos horas diarias. Vivian tuvo que cursar la carrera de sociología de a poco para sostener todas las horas laborales diarias y, además, cuidar a su hijo e hija:

> La carrera se me hizo interminable porque durante muchísimos años, yo trabajaba muchísimas horas [...]. Durante unos años, trabajé como maestra jardinera; pocos, pero trabajé. Después trabajé, que era donde hacía más horas, en una empresa chiquita de turismo que era de mi tío. Allí trabajaba muchas horas. Como era de mi tío, él me dejaba ir a cursar alguna materia a la mañana, algún día de semana, después volvía y terminaba a la seis de la tarde de trabajar y me iba hasta cualquier hora [muy tarde] de la noche a la facultad. (Vivian, 29.10.2024)

Aurora relató sacrificios trascendentes –como la privación alimentaria– referentes a la conciliación de los estudios con el trabajo doméstico remunerado y a los malos tratos recibidos en esta función. Ella remarcó con orgullo que se licenció siendo empleada doméstica:

> Fui empleada doméstica también en esa época. Para financiarme la facultad, limpiaba casas, cuidaba niños y ancianos [...]. Fueron épocas duras, mucho maltrato en el servicio doméstico; mis padres no entendían que, si bien la universidad era y es gratuita, necesitas fotocopias, comer, pasajes. Entonces yo iba siempre caminando a la universidad y no comía y de ahí iba a trabajar; de trabajar iba a la universidad y así estaba todo el día trabajando y estudiando [...]. Pero siempre fui emplea-

TRAMAS SOCIALES • N° 08 | ISSN: 2683-8095

> da doméstica y cuando luego seguí la licenciatura, me recibí siendo empleada doméstica. (Aurora, 19.11.2024)

Para AS, CP, OS y Violeta, el esfuerzo de conciliación fue facilitado debido a la diversificación de las ofertas horarias de cursos en sus universidades. Varias pudieron trabajar durante el día y realizar la cursada nocturna: "Mi carrera era a la noche; me iba a la universidad entre siete y las diez de la noche. Entonces tenía el día para trabajar y estudiar" (AS, 3.12.2024). O, en las palabras de Violeta:

> En ese momento sí o sí tenía que trabajar para estudiar. Pero ahí la universidad tiene la facilidad de que tenía clases hasta las once de la noche. En la ARG02 [universidad pública, laica] trabajan muchísimos estudiantes, entonces los horarios cubren todas las franjas. Empiezan las clases a las ocho de la mañana y terminan a las once de la noche. Ya está pensada la universidad para esas condiciones. Y la verdad que aproveché eso también. (Violeta, 2.12.2024)

Otra estrategia de las entrevistadas para esta conciliación era la elección de trabajos que permitían mayor flexibilidad horaria, como también explicó Violeta: "En toda la carrera, fui alternando en trabajos súper precarios, temporales […]. Mi prioridad era llegar a las seis de la tarde a cursar relativamente tranquila; no llegar de una oficina que te hacían quedar más, que te retenían" (Violeta, 2.12.2024).

5. Conclusiones

Vimos que la mayoría de nuestras entrevistadas se describieron a sí mismas y a sus familias de origen como "de clase media". Los hallazgos de este estudio señalan que sus elecciones de carrera universitaria estuvieron influidas específicamente por cómo estos sectores sociales proyectan expectativas específicas sobre sus hijas. Sobre ello, habría tres aspectos que subrayar.

Primero, todas provenían de entornos familiares que impulsaron su inserción universitaria proyectando no solo la movilidad social a partir de credenciales educacionales, sino la autonomía económica femenina (a través del acceso a profesiones universitarias). Se observa una expectativa de equidad de género proyectada en las hijas que es sintetizada por el discurso de que no debían depender económicamente de un hombre. La consciencia paterna y materna sobre las desigualdades de género constituyó para varias mujeres un elemento de ruptura con ciertos mandatos "tradicionales", impulsándolas a insertarse en funciones productivas remuneradas. No obstante, esa inserción siguió en todos los casos formas muy concretas, estando siempre asociadas a las cosmovisiones generales sobre los trabajos "propios" de las mujeres (Lamas, 2018). Así, los mandatos de género del entorno impactaron las elecciones de las carreras; y las familias actuaron, en varios casos, como portavoces de estos mandatos. Siguió presente, en las cosmovisiones familiares, la asociación de las mujeres a los trabajos domésticos y de cuidado, por lo que la inserción productiva de las entrevistadas operó como una extensión de estos roles al espacio público. Esta presión pudo ser incluso limitante: algunas entrevistadas no pudieron estudiar lo que les hubiera gustado. Lo anterior puede entenderse desde un ejercicio de abandono de su centralidad, de sus deseos y necesidades (Gilligan y Snider, 2018) mediante la internalización de los mandatos de género y expectativas de clase depositados sobre ellas (Bergqvist et al., 2018). En síntesis, en lo que concierne a los mandatos de género (ya fueran externos o internos), identificamos un equilibrio contradictorio –dialéctico– en la elección de la carrera por parte de las entrevistadas. Tanto su acceso a la universidad como sus decisiones sobre qué cursar operaron rupturas (en diferentes grados y con distintas configuraciones) de los roles asumidos como femeninos en sus contextos familiares. Pero, simultáneamente, también reprodujeron algunos aspectos de los mandatos de género operantes en estos espacios (como la asociación de las mujeres a ciertos nichos de carrera).

Segundo, para los entornos familiares de varias entrevistadas, la inserción universitaria (más allá de la carrera elegida) ya era, de por sí, un elemento fundamental de movilidad social. Esto aparece en los relatos sobre los esfuerzos y la inversión realizadas por padres y madres para garantizar que ellas lograsen sostener la formación hasta el final. Pero en diversos casos, los progenitores expresaron sus preocupaciones sobre la estabilidad económica, empleabilidad y remuneraciones que las carreras de las ciencias sociales ofrecerían a sus hijas. Estas preocupaciones limitaron las trayectorias de algunas entrevistadas que fueron presionadas a modificar sus elecciones de carrera en función de las expectativas de clase de sus progenitores. Pero también registramos casos en que las mujeres provocan movimientos expansivos en los imaginarios de empleabilidad de sus núcleos familiares: mostrándoles que hay otros ejes posibles de inser-

ción y desempeño, más allá de aquello que conocen. Empero, las familias influenciaron las elecciones de carrera también desde diversos otros mecanismos, más allá de las expectativas de movilidad social y empleabilidad. La experiencia de clase media de estos núcleos aparece como crucial. Por una parte, por la importancia de los recursos, prácticas y conocimientos de los que disponen estos sectores en Argentina. En varios relatos, la cercanía con las ciencias sociales fue fomentada por el acceso a conocimientos, debates, materialidades (libros, objetos arqueológicos) que circulaban en sus familias y en la red de amistades más cercana de sus padres y madres. Esto inclinó varias entrevistadas a contar con más y mejores recursos para decidir sobre sus futuros universitarios. Por otra parte, algunas entrevistadas tuvieron acceso a mecanismos de orientación profesional disponibles en las instituciones educacionales secundarias a las que concurrieron.

Tercero, la mayoría de las entrevistadas debió trabajar remuneradamente mientras cursaba la carrera universitaria. Esto, a la vez que las sitúa en las oscilaciones económicas propias de las clases medias argentinas (Dalle, 2016), marca también el nivel de inversión personal y familiar que la continuidad de los estudios representó en sus trayectorias. En ello, es relevante que las universidades públicas ofrezcan carreras nocturnas: más allá de sus limitaciones y dificultades, el sistema educativo superior argentino entrega mecanismos facilitadores de la movilidad social ascendente para las familias cuyas hijas e hijos necesitan trabajar para sostener las formaciones superiores.

Referencias

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Bergqvist, C., Bjarnegård, E. y Zetterberg, P. (2018). The gendered leeway: Male privilege, internal and external mandates, and gender-equality policy change. *Politics, Groups, and Identities, 6*(4), 576-592. https://doi.org/10.1080/21565503.2016.1229627

Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología, 7*(1), 121-141.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Buchmann, C. y DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review, 71*(4), 515-541. https://doi.org/10.1177/000312240607100401

Cachón, L. (1989). ¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social. Siglo XXI.

Cano, I. (1982). El movimiento feminista argentino en la década del 70. *Todo es Historia*, (183), 84-93.

Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires 1960-2013*. Universidad de Buenos Aires.

De Filippo, D., Estébanez, M. y Kreimer, P. (2002). Participación de la mujer en el sistema de investigación y desarrollo en Argentina. En M. Albornoz (Ed.), *Indicadores de ciencia y tecnología. Agenda 2002* (pp. 342-379). RICYT.

Gil, J. (2014). Nacionalización y represión en la Universidad de Mar del Plata. El cierre de las carreras de Ciencias Sociales (1975-1977). *Estudios Sociales*, (47), 129-162. https://doi.org/10.14409/es.v47i1.5091

Gilligan, C. y Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* [¿Por qué persiste el patriarcado?]. Polity Press.

Guizardi, M. y Marroquín, N. (2025). Undergraduate training. En M. Guizardi, H. Gonzálvez y C. Stefoni (Eds.), *How to suppress the careers of female social scientists – Volume 1: A feminist ethnographic anti-manual from Chile* (pp. 193-210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-84132-3_10

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.

Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Sociedad*, (3), 5-29.

Lamas, M. (2018). División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En M. Ferreyra (Ed.), *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 12-23). ONU Mujeres.

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un

concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, (4), 33-39. https://doi.org/10.35305/cp.vi4.170

Maffía, D. (2008). *Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología* [Ponencia]. VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, La Habana, Cuba.

Marquina, M. y Fernández, N. (2008). The academic profession in Argentina: Characteristics and trends in the context of a mass higher education system. En R. Yamamoto (Ed.), *The changing academic profession in international, comparative and quantitative perspectives* (pp. 363-387). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

Ministerio de Educación de Argentina [ME]. (2022). *Mujeres en el sistema universitario argentino: 2019-2022*. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/informes-especiales

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *The race against time for smarter development* [La carrera contra el tiempo por un desarrollo más inteligente]. https://dds.cepal.org/redesoc/portal/publicaciones/ficha/?id=5481

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Avances hacia el ODS4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366

Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación superior. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf

Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre primitivo es también una mujer*. Lumen.

Pautassi, L. (2024). Del piso al techo. Las trayectorias laborales y educativas de las mujeres en la Academia latinoamericana. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, *8*(n.° especial), 133-154. https://doi.org/10.23854/autoc.v8i3.507

Pautassi, L. (2025). Desigualdades estructurales en trabajo y cuidados: las demandas en curso en el sistema interamericano. *Anuario de Derechos Humanos*, *21*(1), 171-198. https://doi.org/10.5354/0718-2279.2025.78338

Rodríguez, C. (2019). Trabajo de cuidados y trabajo asalariado: desarmando nudos de reproducción de desigualdad. *Theomai*, (39), 78-99.

Valenzuela, J. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia*. CEPAL.

Williams, T. y Wolniak, G. (2020). Unpacking the «female advantage» in the career and economic impacts of college. En N. Niemi y M. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley handbook of gender equity in higher education* (pp. 5-28). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119257639.ch1