



La universidad en las redes del grupo doméstico

Laura Zapata (IESCODE - UNPAZ)

zapatalauram@gmail.com

Introducción¹

En el año 2019 como tarea de un proyecto de investigación realizamos una encuesta a todos/as los/as estudiantes que cursaron la materia Antropología Social y Cultural en el segundo cuatrimestre. La materia forma parte del plan de estudios de la carrera Trabajo Social que depende del Departamento de Ciencias Sociales Jurídicas de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), ubicada en la localidad homónima, en el noroeste del conurbano bonaerense. En la investigación, además, hicimos trabajo de campo antropológico a lo largo de ese año, practicamos la observación participante de las mismas clases que dictábamos en tanto que profesores/as responsables de la materia. Adoptábamos con relación a nuestros/as interlocutores el papel de profesores/as e investigadores/as². Nuestro propósito era entender cómo experimentaban las personas que ingresan a la universidad a cursar una carrera universitaria, el proceso de transformarse en “estudiantes universitarios/as”. Poníamos para ello el foco en las

¹ Los comentarios que recibió este texto en las XV Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos en IDES, en septiembre de 2025 en Buenos Aires, fueron sumamente relevantes para la reescritura realizada. Agradezco a los/as colegas que se interesaron en leerme y hacer observaciones, preguntas y proponer hipótesis. Soledad Martínez me comentó por escrito aportando ideas muy estimulantes para profundizar hipótesis.

² Proyecto “Aprendiendo a ser “estudiante de Trabajo Social” en la UNPAZ: producción social del estudiantado y colaboración en la producción de conocimiento”. IESCODE; SECYT; UNPAZ (PAID A 0029/18). Integrantes: Diana Milstein; Laura Zapata; Sergio Litrenta y Adriana Guanuco.

prácticas y nociones que eran parte del mundo de relaciones sociales que vinculaban con la vida cotidiana universitaria a cursantes y “profesores/as”. Fue así que advertimos que la experiencia universitaria era conceptuada por los cursantes a partir de una relación tensa y de oposición mutua y constitutiva que forjaban “estudiantes” y “profesores” en el aula. En base a nuestro trabajo de campo señalamos que la “vida universitaria, modelada por la clase y los parciales, obtiene de esa relación de oposición una pauta de organización y, también, sus principales líneas de tensión” (Zapata, 2017: 101).

Lentamente nos fuimos dando cuenta que en el proceso de asunción de la condición de “estudiante universitario/a” participaban no sólo, como habíamos señalado en otros textos (Zapata, Colman y Guanuco, 2017; Guanuco, 2019), los agentes (“profesores/as”, “compañeros/as”, y/o “grupos de estudio”) y prácticas (el “parcial”) específicos del mundo educativo. A través de medios diferentes de la observación participante, especialmente la elicitación fotográfica (Zapata, Litrenta y Milstein, 2024) y la encuesta, comenzaron a emerger, desde las propias perspectivas de los/as cursantes, otros actores significativos que hacían posible su existencia en el mundo universitario. A ese otro mundo significativo las personas con las que trabajábamos lo denominaban “mi familia”. A través del análisis de datos provenientes de esta encuesta realizada en 2019 quisiéramos ilustrar a qué grupo denominan de esa forma nuestros/as interlocutores/as y qué relación mantiene la “familia” con la experiencia universitaria de éstos/as. Esta pregunta fue gestada como un emergente de las interacciones que manteníamos con nuestros/as interlocutores/as, por lo cual “familia” y “universidad” refiere a dominios que fueron conectados por las propias personas con las que trabajábamos. La forma en que ambas nociones son vinculadas cobra relevancia para nuestra inquietud inicial, que era a través de qué relaciones las personas asumen la noción de “estudiante universitario” y qué significado le atribuyen a esa condición. Pero, a la vez, educación y familia conforma un aspecto indagado hace años por la Antropología de la Educación, que ha tenido un desarrollo sostenido en los últimos cuarenta años en la región latinoamericana y en Argentina. Veamos, antes de proseguir con nuestra experiencia de investigación, qué tópicos fueron iluminados por las investigaciones que han asentado sus preocupaciones alrededor de estos conceptos.

Algunos antecedentes sobre familia y educación

En Estados Unidos y en Francia hacia la década de 1960 la constatación sociológica de la imbricación del sistema educativo con los procesos de la selección social y la formación de elites, derivó en la interrogación de las “desigualdades sociales” implicadas en la “escuela”, que conducían a unos/as hacia el “fracaso” y el “abandono” y a otros/as, hacia el “éxito” educativo. La encuesta realizada por Giraud y Bastide en Francia, aplicada a 20 mil estudiantes que

terminaban el ciclo elemental y pasaban al siguiente nivel y el “Informe Coleman”, basado en una encuesta aplicada a 600 mil estudiantes, ambas desarrolladas en la década de 1960, concluyeron con un hecho fehaciente: el “origen social” del estudiantado es un factor de relevancia y condiciona la experiencia educativa de los diferentes grupos sociales, transformando a unos/as en estudiantes “exitosos” y a otros en “fracasados/as” (Girard y Bastide, 1963; Marques, 2016). Es decir, la estructura y la estratificación social que ordena a la población tiene en las instituciones escolares estatales, cuya misión es educar a “todos/as por igual”, un lugar de expresión y consolidación de inequidades. A la vez ambos estudios coinciden en señalar que el nivel de vida y los ingresos no son los únicos factores relevantes en la producción de desigualdades sociales en el espacio educativo, “el entorno cultural de la familia y su nivel de aspiraciones favorecen a los hijos de estratos sociales más altos sobre los de otros estratos” (Girard y Bastide, 1963: 471, nuestra traducción).

Desde una perspectiva marxista y tomando en consideración los procesos de reproducción social desplegados por las clases trabajadoras y el campesinado latinoamericano, la conceptualización de las “estrategias familiares” permitieron a los/as analistas aprehender las acciones y categorías por medio de las cuales las desigualdades sociales eran retrabajadas desde la perspectiva de las “unidades familiares” o más precisamente por el “grupo doméstico” (Barsotti, 1984). Por ejemplo, ese concepto de “estrategia” posibilitó pensar “cómo la escuela, en tanto institución, entra dentro del campo de las estrategias de vida” (Neufeld, 1988: 32) de los pobladores del Delta de San Fernando (Provincia de Buenos Aires, Argentina), operando en este caso como “bolsa de trabajo” para los/as hijos/as adolescentes de las familias que se conchababan como trabajadores/as domésticos de los directivos. No se trata de articulaciones, escuela y familia, que operen de manera exclusiva como mecanismo de reproducción social de los sectores populares. Como muestra Gessaghi varios sectores de las clases altas porteñas construyen, con el auxilio de la escolarización de sus hijos en determinadas escuelas de elite, “una comunidad de semejantes que favorece las relaciones de conocimiento al interior de cada unidad doméstica y entre ellas” (Gessaghi, 2013: 87). “La formación escolar es crucial si no hay un mango” (Idem: 82), le dice en una entrevista un informante, proveniente de una “familia tradicional” pero venida a menos, a la autora. Lo que la lleva a pensar que para las clases altas y medias “La educación se presenta como una estrategia de reproducción social ante la falta de los soportes familiares” (idem). La propia concepción de familia, retirada del ámbito de las estructuras sociales autoevidentes, está abierta a la definición sociocultural de los actores, para incluir a vecinos/as o amigos/as; lo que, según Cerletti (2010) “se vuelve relevante para cómo (y con quiénes) se lleva adelante la escolarización infantil, como parte del trabajo reproductivo (Cerletti, 2010: 196).

No se trata sólo del aspecto instrumental que vincula recursos y propósito expresos de mejoramiento de la propia ubicación social y del prestigio cultural al que se accedería por medio de credenciales educativas, es decir, como señalan Rockwell y Ezpeleta (184: 12), del puro aspecto reproductivo de la educación, el que “es insuficiente para dar cuenta de ‘todo’ lo que sucede” en las instituciones educativas vistas desde abajo. La distinción entre “familia” y “escuela” es subsidiaria de otras demarcaciones problemáticas y aún antagónicas, por ejemplo la disputa que se establece entre la socialización familiar que puede ser tomada, por maestros/as y autoridades escolares, como un obstáculo para la socialización que propone la escuela (Milstein, 2003). En su etnografía sobre una escuela rural del Alto Valle de Rio Negro (Argentina), Diana Milstein señala que para “las maestras y los maestros era fundamental conocer aspectos del modo de vida familiar de los niños porque consideraban que eso les permitía prever ciertos problemas de aprendizaje que se derivaban de diferentes tipos de ‘carencias’ físicas, afectivas o morales” (Milstein, 2003: 65). Pero esa relación jerárquica podía verse trastocada por fenómenos específicos vividos como “dramáticos”, como fue el brote de hepatitis que ocurrió en la escuela en 1999, lo que desató un enfrentamiento abierto: las “madres” de los estudiantes exigían a las autoridades escolares y sanitarias una serie de medidas de higienización de la escuela que éstos consideraban improcedentes. La propia organización de la población local para limpiar por su cuenta la escuela de sus hijos reveló a la autora que “la relación entre las escuelas y las familias puede ser comprendida como una relación de disputa en el terreno político” (Milstein y otras, 2006: 9).

Otro tanto puede decirse del propio grupo doméstico, es decir de la “familia”, cuando es aprehendido e interrogado desde la perspectiva de quien lo señala y lo produce como unidad significativa teniendo en cuenta su propia experiencia educativa. Muchas veces para aludir a la familia nuestros interlocutores/as en el trabajo de campo referían a su “casa”. En la encuesta que organizamos, los/as estudiantes debían señalar cuándo había oído por primera vez la palabra “universidad” en sus vidas. Varios/as respondieron con ideas similares a esta: “La primera vez que oí la palabra ‘universidad’ fue en mi casa, en un almuerzo familiar, charlando sobre qué iba a hacer al terminar el secundario”. Nos interesa distinguir esta noción pues desde la casa como ámbito que define un ámbito doméstico se diseña un mundo social específico, el que organiza el modo de vida de una parte de la población del noroeste del conurbano bonaerense, para quien el mundo universitario resulta relevante. Nos interesa conocer cómo se organiza ese mundo de la casa, quiénes lo componen, las posiciones que ocupan, el tipo de autoridad que se ejerce y el modo en que es elaborado allí un sentido para proseguir estudios universitarios, especialmente por parte de alguno/a de sus integrantes. Elucidar cómo es reconstruida la propia “casa” desde la posición de un/a ingresante a la universidad nos puede permitir ingresar a las maneras en que

se construyen distinciones en la esfera doméstica, el vínculos que establecen entre sí diferentes casas o el modo en que un mismo grupo domésticos se extiende más allá de la casa, cruzando áreas urbanas o incluso fronteras provinciales, a través del señalamiento de migraciones y visitas regulares entre parientes. Elisa Cragnolino (Cragnolino, 1995; 2005) en la década de 1990, estudiando las unidades familiares del norte cordobés, ensayó la posibilidad de pensar a partir de los/as asistentes a instituciones educativas, fenómenos socioculturales más amplios como la distribución de roles a partir del género en las familias campesinas que enfrentaban la crisis económica y la migración campo-ciudad. La distinción entre las oportunidades educativas de las hijas según el orden de nacimiento favorecía a unas en detrimento de otras: “las hijas mayores son las que aparecen en 1o lugar como fuerza de trabajo suplementaria y las que, en consecuencia, en mayor medida ven supeditada su participación en otras actividades, por ejemplo las educativas, a las necesidades y requerimientos de la unidad doméstica” (Cragnolino, 1995: 40). Lo cual revela el ejercicio de un tipo de autoridad particular, la doméstica.

“Plantear la cuestión en términos de gobierno de la casa pone de relieve cuestiones de autonomía y libertad, poder y dominación, alianza y conflicto, tanto en lo que respecta a la casa considerada como una unidad de acción colectiva en relación con el mundo exterior, como en lo que existe dentro de ella, entre sus habitantes (L’Estoile y Neiburg, 2020: 657). vamos a tener en cuenta este orden jerárquico al considerar la evocación de la familia o la casa como uno de los fundamentos que explican por qué este grupo de personas aspira a convertirse en estudiantes universitario/a en José C. Paz.

La encuesta en el trabajo de campo

Desarrollando y analizando esta encuesta nos dimos cuenta de algo que en nuestras investigaciones aparecía pero no con tanta centralidad: los estudios universitarios implicaban para las personas que comenzaban sus carreras un “esfuerzo” en el que estaban comprometidos no sólo ellos/as como individuos sino que era un “trabajo” que realizaban en asociación con los grupos domésticos particulares de los que eran parte y a los que llamaban “mi familia” (Zapata, 2020).

Para tomar la encuesta armamos un primer borrador y lo sometimos a una lectura crítica, completando aspectos que no habíamos previsto inicialmente e incorporando un eje de preguntas abiertas en las que indagábamos dos aspectos que eran de nuestro interés³. Primero, la composición del grupo de residencia. En lugar de preguntar por quienes conforman la “familia”

³ La encuesta fue en un primer momento propuesta y redactada por Sergio Litenta integrante del proyecto de investigación.

de cada estudiante, decidimos solicitar que se describiera a las personas con las que vivía el/a estudiante. Con ello tratamos de prevenirnos de la idea etnocéntrica de la existencia naturalizada de la “familia nuclear” y explorar pautas de residencia que no podíamos establecer a priori. En segundo lugar deseábamos indagar en los motivos y en los significados que movilizaba en la imaginación de los/as cursantes el mundo universitario. En un principio esta inquietud la habíamos traducido de dos maneras diferentes en el primer borrador del instrumento: “¿En qué momento de tu vida emergió la idea de estudiar en la universidad? y ¿Qué es la universidad para vos?”. Pero al hacer el ejercicio de ponernos en el lugar de responder estas preguntas advertimos varios supuestos implícitos en estas interrogantes. Primero, que los estudios universitarios ocupan un lugar en la vida individual de las personas, que pueden ser claramente identificados e individualizados con independencia de los lazos sociales que definen a los individuos. Segundo, que el significado de la experiencia universitaria está al alcance de la mano del/a investigador/a y de las personas indagadas que, a través de un acto de conciencia inmediata, podrían traducir por medio de discursos concientes procesos que involucran decisiones y deseos complejamente articulados y no siempre explicitables. Decidimos entonces transformar estas preguntas por otras menos cargadas de nuestros propios prejuicios; después de varios ensayos y advirtiendo que todas las interrogantes ensayadas implicaban un grado de etnocentrismo nos decidimos por formular de esta manera nuestra inquietud: “¿Cuándo fue la primera vez que escuchó la palabra “universidad” en su vida? ¿Adónde estaba? ¿Quién pronunció esa palabra? ¿Con qué ideas la asoció?”.

Para aplicar este instrumento de recolección de datos solicitamos autorización a los/as cursantes y explicamos el objetivo del mismo; asimismo señalamos que la encuesta sería anónima y que los resultados se les haría conocer a la brevedad. Visitamos las tres comisiones de trabajo en que se dictaba la materia ese cuatrimestre, solicitando autorización previamente a las profesoras responsables por el dictado de la materia en esas comisiones. Le dimos la forma a cada cursante y establecimos 20 minutos para completar las preguntas. Mientras las personas leían y respondían el formulario aguardamos en silencio a un costado del aula y fuimos reuniendo cada hoja una vez finalizada. Reunimos 130 encuestas, en su gran mayoría todos/as respondieron las preguntas cerradas y abiertas. Para organizar la información armamos un cuadro de doble entrada, abriendo una columna para cada pregunta y una fila para cada encuesta completada. En las celdas correspondientes volcamos la información de la manera más fiel posible. En algunos casos codificamos las respuestas agrupando a los/as cursantes en subcategorías, por ejemplo, por lugar de residencia (armamos tres corredores que integraba a quienes vivían en los Partidos

dispuestos en la Ruta 197; en Tigre-San Fernando-San Isidro, etc.), grupos de edad (de 18 a 25 años; de 26 a 33, etc.), categorías laborales; lugar de nacimiento, entre otros.

En este texto vamos a describir algunos de los resultados de esta encuesta, deteniéndonos en los rasgos sociológicos más generales del grupo de ingresantes para pasar posteriormente a describir la forma que adopta el grupo doméstico en este grupo, estableciendo vínculos entre esta forma y la condición social del grupo. Luego procederemos a indagar qué tipo de mundo social movilizan lo/as cursantes cuando se los consulta respecto de la enunciación de la palabra “universidad” en sus vida cotidianas. Ello nos permitirá comprender no tanto qué tipo de significados moviliza el mundo universitario entre la población del área donde se encuentra la UNPAZ sino más bien la clase de conexión que establecen los cursantes, en situación de interacción con sus profesores, entre el mundo universitario y determinados recortes de sus ámbitos cotidianos de socialización, seleccionando para ello situaciones particulares y actores específicos. Pretendemos indagar cómo es producido el grupo doméstico o casa como orden social evocado en situación de interacción con el mundo universitario. Más precisamente pretendemos abordar la forma en la que se estructura el mundo social que organiza la vida cotidiana de una parte de la población del noroeste del conurbano según el mismo es gestado por sus propios/as habitantes.

Este ejercicio nos permitirá poner en discusión agendas de investigación y, para otra clase de lectores/as, desafíos de planificación y gestión universitaria, que incluyen conceptos no problematizados como los de “trayectorias estudiantiles”, “trayectorias académicas” o la propia idea del/a “estudiante” como sujeto claro y distinguido de la indagación antropológica. Señalamos en su lugar la existencia de otra unidad de análisis más apropiada para el abordaje antropológico del proceso de creación de la persona social llamada “estudiante universitario/a”. Se trata de la unidad doméstica, de la casa, que está comprometida de manera protagónica en el “esfuerzo” social, económico y simbólico para que tenga lugar la existencia del/a estudiante universitario. Es especialmente en nuestra área de estudio, el noroeste del conurbano bonaerense, con sus cualidades sociológicas más generales, adonde ese grupo se nos ha hecho más evidente.

En la pregunta 10 de la encuesta consultamos por el nivel educativo de los integrantes del grupo de pertenencia. Preguntamos: Sus padres o familiares ¿qué nivel de estudios tienen? Marque con una x. Para las respuestas elaboramos un cuadro de doble entrada disponiendo en la primera columna una lista de categoría de parentesco (hermanos/as, primos/as, tíos, esposo/a, hijos/as y

otros) y desplegamos otras columnas en las que dispusimos niveles educativos en orden creciente, desde los estudios primarios al universitario. Cada celda que intersectaba categoría de parentesco con nivel educativo debía ser usada para disponer allí una “x”. Curiosamente olvidamos disponer una fila para la categoría “padres”, “madre” y “padre”. Pero ellos/as se ocuparon de agregar la información que les interesaba hacernos llegar en ese aspecto y agregaron espontáneamente la escolaridad alcanzada por su madre y padre y, en algunos casos, también la de los abuelos/as. Las categorías del parentesco y las de clasificación escolar, “Familia” y “nivel educativo”, fue una asociación que nosotros introdujimos irreflexivamente en esta encuesta. Se trata de una hipótesis implícita que fuimos lentamente explicitando e indagando con la ayuda de nuestros/as interlocutores/as en el trabajo de campo.

LECTURA GENERAL DE DATOS:

El segundo cuatrimestre de 2019 se inscribieron 200 personas para cursar el primer año de la carrera Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNPAZ, y para cursar la materia Antropología Social y Cultural, de la que la autora de este texto es profesora titular. Respondieron la encuesta que aplicamos 130 personas. La edad promedio de los/as cursantes que respondieron la encuesta era de 30 años. La persona más joven del grupo tenía 18 años y la más grande tenía 61 años. El año de egreso promedio de sus estudios secundarios había sido el 2010, aunque había muchos que habían egresado el año anterior (2018) y menos de cinco personas habían egresado en 1975.

La actividad laboral de los/as cursantes que respondieron la encuesta es importante. El 70% de los cursantes dijo que además de estudiar trabajaban (90 personas) y el 30% señaló “no trabajar” (40 personas). De las personas que trabajaban, el 50% (45 personas), lo hacían en jornada completa, es decir más de siete horas por día. El tipo de trabajo fue descrito por medio de una pregunta abierta. De las 90 personas que trabajan y respondieron por su tipo de trabajo con sus propias palabras armamos dos categorías principales: trabajos precarios sin relación de dependencia, en el que incluimos al empleo doméstico, la prestación de servicios personales, el trabajo comunitario y trabajos varios, formada por 53 personas (58,8%); y, trabajos en relación de dependencia en diversas áreas de la economía (empleo público, industria y empleo en el comercio), formada por 35 personas (38,8%). La primera categoría está discriminada por el trabajo doméstico, en sus más variadas expresiones, la prestación de servicios personales, también heterogéneos, el trabajo comunitario y trabajos varios. La segunda categoría está discriminada por el área en la que se desarrollan las tareas y está conformada por tres

subcategorías: empleo público, empleo en el sector de comercio y empleo en el sector industrial y de servicios.

La primera categoría está compuesta de la siguiente manera. Supusimos que el empleo doméstico, la prestación de servicios personales con baja calificación laboral, el trabajo comunitario y actividades varias son tareas que se realizan sin mantener una relación de dependencia, por lo tanto lo consideramos trabajo precario. Esta categoría la armamos considerando las respuestas que describieron su trabajo con las palabras: niñera, trabajo domiciliario, limpieza de casas, trabajo en casa de familia, "cuido a (una abuela; a mi suegra)", etc. Son 34 personas que representan el 37,7% de las personas que trabajan. La prestación de servicios personales (de cuidado personal) de los más heterogéneos, son 12 personas y describieron su trabajo con las siguientes palabras: acompañante terapéutico, maquilladora, fotógrafa, peluquera, gimnasia, operador socioterapéutico, clases particulares. Representan el 13,3% del total de las personas que trabajan. El trabajo comunitario lo armamos con las respuestas de personas que señalaron trabajar en una cooperativa, una Ong, un microemprendimientos, una organización. Son 4 personas y representan el 4,4% del total de personas que trabajan. La última categoría, trabajos varios, la armamos con aquellas actividades que fueron descritas como asesor comercial, costura de zapatos, venta domiciliaria y son 3 personas, que representan al 3,3%. Las cuatro subcategorías, como ya fue señalado suman 53 personas, 58,8%. Si sumamos el empleo doméstico, los servicios personales y el trabajo comunitario, teniendo en cuenta que las tres sub-categorías componen actividades rentadas de cuidado de personas, de la propia familia o de terceros, esta amplia categoría alcanza a 50 personas. Las actividades de cuidado, como actividad laboral de los/as estudiantes de Trabajo Social supone un trabajo predominante en este grupo, el 55%. Se trata de una categoría crítica pues a la vez que es fundamental para el sustento del propio grupo de pertenencia de los/as trabajadores, esta actividad representa un trabajo doméstico que contribuye a la reproducción de los grupos domésticos que recurren a mano de obra femenina para dar sustento a las actividades básicas que se realizan en el ámbito de la casa (cuidado de niños, de ancianos, enfermos/as, entre otros). Las condiciones de precariedad, sin relación de dependencia, en que se desarrollan estas tareas hace que estos/as trabajadores/as se encuentren en una situación de vulnerabilidad respecto de accidentes de trabajo, cobertura de la salud, posibilidades de jubilación, entre otros derechos básicos.

La segunda categoría está compuesta de la siguiente manera. Supusimos que las personas que señalaron que su trabajo consistía en la docencia, auxiliar de escuelas, maestranza,

preceptores/as, supervisoras, y empleo administrativo, se desempeñaban en relación de dependencia en diversas esferas de servicios públicos dependientes del estado municipal, provincial o nacional (17 personas). Así también consideramos que los operarios, trabajadores metalúrgicos, choferes de micros, empleados de empresas de seguridad, se desempeñaban en relación de dependencia en el sector de la industria y servicios (6 personas). Las personas que señalaron desempeñase como cajeras, mozos/as, empleados administrativos, atención al cliente (en panaderías, supermercados, comercios mayoristas) y ventas, las consideramos como empleadas en relación de dependencia en el ámbito del comercio (17 personas). Estas tres subcategorías de trabajadores/as los reunimos en un solo conjunto al que llamamos “trabajadores/as en relación de dependencia” que en total suman 35 personas, 38,8% del total de las personas que trabajan.

La mitad del grupo (50%) dice haber nacido en áreas del Conurbano y un cuarto (25%) del grupo señala la Ciudad de Buenos Aires como lugar de nacimiento. La otra cuarta parte (25%) nació en la provincia de Buenos Aires y en las provincias del interior del país (noroeste y nordeste especialmente). Las personas que se reconocen como “extranjeros/as”, provenientes de Bolivia, Paraguay o Perú, suelen ser una mínima proporción, menos de cinco. Los partidos que se distribuyen entre las Rutas Provinciales 197 y 8 son los lugares de residencia de la mayoría de los/as cursantes (Pilar, Jose C. Paz, San Miguel, Malvinas Argentinas y Moreno). La universidad está dentro del cuadro urbano por el que transitan usualmente estas personas pues demoran menos de 40 minutos en llegar a la universidad y otro tanto en regresar a sus casas.

Suele decirse en la prensa y en la política de difusión de las universidades del Bicentenario, especialmente las radicados en el área del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que estas instituciones cumplen allí una función de descentralización de las instituciones educativas del nivel superior, especialmente las universitarias. Pues la Universidad de Buenos Aires (UBA) se halla distante geográfica y simbólicamente de los partidos que conforman esa área geográfica, especialmente en el caso de los Partidos del noroeste del conurbano. Por lo cual se esperaría que el mundo universitario les fuera ajeno a la mayoría de la población. Basándonos en esas ideas generales podría suponerse que los componentes de los grupos domésticos no se habrían aproximado a los estudios terciarios. Sin embargo, cuando les consultamos por nivel de estudios de sus padres o familiares los/as encuestados/as realizaron dos operaciones diferentes. Por un lado, $\frac{2}{3}$ (88 personas) de las personas señalaron que entre sus grupos más próximos habían integrantes que estaban en contacto con los estudios superiores (terciarios o universitarios); otro tercio (35 personas) manifestó no tener conocidos ni parientes vinculados a los estudios

universitarios. En todos los casos se presentaban estados educativos de una parte importante de la familia. Veamos en detalle este dato.

HORIZONTE EDUCATIVO DEL GRUPO FAMILIAR

Sin Estudios Universitarios

Esta pregunta nos permitió deslindar al grupo de cursantes en dos grandes categorías: primero, aquellos/as que no reconocen tener conocidos/as o parientes con estudios de educación superior (35 personas); segundo, aquellos/as que identificaron conocidos/as y familiares con estudios superiores (88 personas). El análisis de estas diferentes respuestas nos permiten distinguir adónde se localiza, en el entorno familiar, el antecedente de estudios formales que se vuelve significativo, en la situación de encuesta, para las personas consultadas al respecto. En algunos casos se desarrollan experiencias educativas colectivas dignas de atención.

En el primer grupo, compuesto por un total de 35 personas, hay un subgrupo mayoritario (26 casos) que dan respuestas sintéticas “sin parientes con estudios universitarios”; “nadie”; “nadie en la familia”. Pero hay nueve casos en los que se considera a parientes específicos y se describen el nivel de escolaridad alcanzado. Se diseña una unidad de referencia escolar dentro de la cual es situada la experiencia universitaria de las personas consultadas. De estos nueve casos en el que se describe un grupo doméstico de referencia escolar, en cinco se identifica a la generación anterior, la de los padres (madre y padre), y su máximo nivel educativo. En todos los casos predominan los estudios primarios (sin señalar si fueron completados). Los cuatro casos restantes señalan los estudios secundarios alcanzados por parientes de la misma generación (hermanos, primos, esposo), y, también en menor medida, inmediatamente anteriores, tíos.

Con Estudios Universitarios (CEU)

En el segundo grupo deslindado hay 88 personas que señalan que tienen diferente número (uno/a o más de uno/a) y clase (hermanos/as, esposos/as, tíos/as, primos/as, madre, padre) de parientes o conocidos con estudios universitarios. No sabemos si esos estudios de nivel superior fueron completados, están en curso o fueron abandonados. Este segundo grupo podemos subdividirlo en otros tres, 2.a, 2.b y 2.c. Esta subdivisión obedece al hecho de que algunos reconocen un sólo pariente con estudios universitarios; otros, señalan a “conocidos” o “parientes” sin especificar mayor información; otros, finalmente, nombran a más de una persona CEU y describen, en varios casos con detalles, los antecedentes escolares identificados en sus entornos. Quiénes reconocen tener un sólo pariente CEU, el grupo 2.a, son 26 personas. En este caso los más nombrados son los parientes con los que se comparte la franja etaria y generacional: “hermano” (12 veces); primo

(8 veces); esposo (4 veces); hijo (2 veces). Es decir, el antecedente familiar más próximo con estudios superiores está vinculado en términos generacionales de manera directa con la persona consultada. El grupo, 2.b hay 3 personas que identifican a “un pariente” CEU sin identificar el parentesco y a “otras personas conocidas” CEU. El grupo 2.c, es el de mayor volumen, está compuesto por 59 personas. Éstas reconocen a más de un pariente CEU, y despliegan un abanico más amplio de parientes que veremos enseguida.

Primos y tíos son los parientes más recurrentemente referidos, aparecen en 66 respuestas. Los/as primos/as CEU, con predominancia de varones, se nombran 44 veces. Mientras que los tíos/as CEU, con predominancia de varones, se nombran 22 veces. Los/as hermanos/as, nombrados junto a diferente clase de parientes, son señalados en 46 oportunidades. En 17 casos se señala tener uno o más hijos/as cursando estudios universitarios al mismo tiempo que el/a consultante (madre o padre). Los/as esposos/as CEU, con mayoría de varones, se nombran 11 veces. En 5 oportunidades se nombran al “padre” o a la “madre”, en general, señalando que están cursando carreras universitarias en la actualidad. Estas categorías de parientes son nombrados unos junto a otros, formando colectivos familiares en relación a su experiencia universitaria. Al interior de estos grupos de parientes se inserta la persona consultada en la encuesta. En estas mismas respuestas se diferencian y describen los antecedentes educativos de otros parientes que no cuentan con estudios superiores. Se trata, en la mayoría de los casos, de la generación anterior a la persona consultada, señalando los estudios realizados por su padre y/o su madre (en 16 casos con estudios primarios) y señalando, además, el horizonte escolar de “primos”, “tíos”, “hermanos”.

Veamos algunos casos para saber la clase de horizonte de escolarización producido por las personas consultadas. Un caso que se destaca en el grupo es la encuesta número 57. Allí la persona consultada informa que ella y su hijo estudian en la universidad; su madre (abuela materna de su hijo) tiene estudios primarios y su padre (abuelo materno de su hijo) tiene estudios secundarios. A la vez señala que los abuelos paternos de su hijo tienen formación terciaria, la abuela es bibliotecaria y el abuelo (paterno) es militar. Señala, además, que tiene un primo veterinario, es decir es egresado universitario. Aparecen en este relato tres generaciones reunidas en un solo horizonte: abuelos (paterno y materno), madre e hijo; además, un primo con estudios universitarios en las cercanías del grupo, el hijo de un hermano/a de los/as abuelos/as.

Aquí otro ejemplo, la encuesta 80 la completa una persona que está en sus primeras semanas del primer año de una carrera universitaria. Identifica a su hermano y a un primo CEU y señala, a la vez, que su madre tiene estudios primarios y su padre estudios secundarios. La generación de los “jóvenes” -ella, su hermano y un primo (hijo de un/a hermano/a de la madre o del padre)- se

vinculan en algún grado con el mundo universitario. Sus padres no han accedido a este horizonte. La encuesta 86, en este caso se identifica a un primo y tío CEU, ella y su hermano estudian en la universidad, mientras que su padre tiene estudios primarios y su madre, secundarios. Los primos y tíos, con predominancia masculina, son referencias importantes para las personas que son consultadas en el ámbito universitario por los antecedentes educativos de sus familias. Se trata de una clase de parientes diferentes y específicos. Los primos son, en general, coetáneos. Mientras que los “tíos”, parientes establecidos a través de la ascendencia o putativos, mantienen una distancia etaria de los/as consultados/as. No sabemos si en su vida cotidiana primos y tíos tienen una presencia significativa y regular, por ejemplo cumpliendo algunas funciones efectivas en la introducción en determinados dominios de la vida social (primer trabajo, salidas a actividades de recreación a los centros urbanos más importantes, pasiones deportivas, etc.) o simbólica (introducción en determinados valores y prácticas de algún orden)⁴.

No contamos con información suficiente para establecer una afirmación que sitúe de manera certera el significado preciso que tienen estas categorías de parentesco para los/as cursantes universitarios/as. Lo que una buena parte de nuestros/as consultados/as nos están señalando en esta encuesta es que en el mundo universitario en el que incursionan, sus “primos” y “tíos” resultan figuras de relevancia para ser movilizadas con objeto de ganar familiaridad en un espacio de socialización que para sus “padres” y “madres”, con estudios primarios y secundarios en la mayoría de los casos incompletos, les es ajeno. Lo otro que dejan entrever los resultados de esta encuesta es que pese a que la pauta de residencia privilegia la forma de la “familia nuclear”, con dos generaciones (padres e hijos) reunidas en una sola unidad, la relevancia simbólica de los/as hermanos/as de la madre y del padre y sus hijos/as (primos/as) juegan un papel determinante para los “jóvenes” en materia de vinculación con las instituciones universitarias.

Contrariamente a lo que se suele señalar con respecto a las llamadas “Universidades del Bicentenario”, habitadas por la “primera generación de estudiantes universitarios”, personas que desconocen las lógicas, reglas y rutinas del mundo universitario por carecer de antecedentes universitarios en sus familias, en José C. Paz la población revela tener a la universidad dentro de su universo de significación, contando entre las unidades domésticas con agentes que han incursionado en ese mundo por algún período de tiempo. Lo que demuestra que la universidad no es ajena a estos sectores sociales, conforma un universo significativo y el ingreso de estas

⁴ Por ejemplo Gaston Gil ha señalado que en materia de “pasión deportiva” y cultivo de los valores de la masculinidad machista, el “tío materno” de los niños en la región del Río de la Plata cumple funciones relevantes de iniciación deportiva en conflicto con las aspiraciones que al respecto manifiestan los propios padre de los menores. “La presencia del tío materno es de alguna manera la presencia indirecta del clan materno. El padre pretende reservarse para sí mismo un derecho de transmisión generacional, que es disputado por su cuñado” (Gil, 2003: 10).

poblaciones al sistema universitario no instaura una experiencia de tabula rasa. el hecho de inscribirse en una carrera universitaria y comenzar el proceso de incorporación a la lógica institucional no inaugura una existencia absolutamente novedosa. esa experiencia se asienta en un proceso simbólico largamente cultivado por diferentes situaciones, actores, objetos y prácticas propias de la casa.

EL ENCUENTRO CON LA “UNIVERSIDAD”: SITUACIONES, ACTORES, SIGNIFICADOS

Ahora que hemos establecido que el horizonte educativo de la población incluye a la universidad dentro de su esquema de percepción, interesa conectar esta presencia de los estudios universitarios como un mundo significativo con el lugar, las personas y la situación con las que se encontraba la persona consultada cuando oyó por primer vez la palabra “universidad” en su entorno más inmediato.

En la encuesta les preguntamos cuándo había “oído” la palabra “universidad” y dónde y con quiénes habían estado cuando esa palabra fue pronunciada. La pregunta era abierta. Casi todas las personas consultadas respondieron a esta consulta, excepto siete de ellas. Contamos entonces con 123 respuestas. El primer encuentro con la palabra universidad tuvo lugar, para ellos/as, en el ámbito educativo. Fue mientras cursaban sus estudios secundarios y se encontraban trabajando en clases con sus “profesores/as” o conversando con el/a “director/a” o personal del área de “orientación vocacional” en sus escuelas. Se trata de 54 personas que situaron en la escuela el primer vínculo con la idea de que la universidad era un espacio apropiado para ellos/as. Otras personas se encontraron con discursos y prácticas vinculadas a los estudios universitarios en sus casas, junto a un amplio abanico de personas que nombraron de diferentes maneras. Las situaciones en las cuales escucharon la palabra universidad fue presentada de manera narrativa, relatando acciones, lugares y palabras. Fueron 46 personas quienes ubicaron en el ámbito doméstico las historias que relataron. Las situaciones narradas, ocurridas en el ámbito educativo o doméstico, recibieron diferentes nombres. Lo relevante de sus respuestas es que en ellas se encuentran cifradas principios de interacción que vinculan entre sí a los sujetos en relación al mundo universitario y proponen una vinculación de ellos/as consigo mismo, organizada en torno a valores y acciones particulares. Nos parece que el orden narrativo que desplegaron en sus respuestas los/as cursantes implica la producción de un tiempo potencial, llamado a veces “futuro” y otras, “progresar”. Vamos a ir despacio desplegando los elementos que componen esta narrativa.

Cien personas en la encuesta identifican dos ámbitos privilegiados, la casa y la escuela, donde la “universidad” circula como tópico de actividades, conversaciones e interpelaciones de diverso

tenor. Las narrativas que produjeron respecto de estas situaciones son sintéticas pero implican en todos los casos a la persona que produce el relato. En “mi casa”, en “mi familia”, en “la escuela”, en el “último año de la secundaria”, o, en “mi adolescencia cuando estaba en la escuela”, “de chiquito en la escuela primaria”, son diferentes los significados que adopta la palabra “universidad” dependiendo del entorno, escolar y/o doméstico, donde ella es pronunciada. Por supuesto hay personas que reúnen ambos espacios sociales para referir que los estudios universitarios eran mencionados de manera paralela (dos casos). Además, hay personas (seis de ellas) que forjaron una idea sobre los estudios universitarios junto a sus “amigos/as”, “compañeros/as”, “vecinos” y en el desempeño de su trabajo; otro pequeño grupo (tres personas) ubicaron la aparición de la palabra universidad en su vinculación con la televisión (película y noticieros). Cinco personas señalaron, sin identificar situación ni actores concretos “siempre oí” sobre la existencia de la universidad. Una cursante excepcional propuso que la palabra universidad no la oyó pronunciada por otros sino que por ella misma y que en base a ello decidió “tener una carrera”.

Es difícil y hasta artificial separar a los actores señalados de las situaciones y acciones en las que está embebido un discurso que incorpora a la “universidad” dentro del esquema de la vida cotidiana de los grupos descritos en las narraciones de los/as consultados/as. Por ahora vamos a señalar que refieren a “la casa” o la “familia” 17 personas; 32 historias identifican, además, a parientes concretos que participan de las situaciones (“hermano/a”, 11 veces; “padres” 9 veces; “padre”, 6 veces; madre, 5 veces; “tío/a”, 5 veces; “primo/a”, 4 veces; abuelo/a, 2 veces). El grupo nuclear más restringido (padres, hermano/a) (32 historias) predomina por sobre los/as “tíos/as” y “primos/as”, que tuvieron relevancia en la construcción de un horizonte universitario trabajado más arriba. La “escuela” es mencionada 47 veces como el lugar donde tuvo lugar una referencia a la “universidad”. Los/as profesores/as son mencionados/as en situaciones de clases 22 veces, vinculando de alguna manera la actividad del aula con el mundo universitario. Los/as compañeros/as en la escuela también son señalados/as en 10 ocasiones. Otras categorías escolares aparecen en la encuesta pero con menor frecuencia: el personal de Orientación (3 veces), preceptores/as (1 vez) y directivos/as (2 veces).

Veamos ahora algunas de las situaciones narradas más frecuentemente en los relatos y luego pasaremos a considerar aquellas más singulares para contrastarlas y hallar, por medio de ambos tipos de narraciones, los patrones de inteligibilidad social y cultural en la cual cobra sentido para los/as actores el mundo universitario en sus vidas cotidianas. En algunas ocasiones las situaciones que se narran en el ámbito doméstico, no distinguen momentos concretos en la vida

cotidiana donde la palabra universidad haya sido señalada como tópico. Más bien en estas ocasiones los/as cursantes señalan que “siempre se habló de la universidad” en sus hogares. Y enseguida, sin describir acciones concretas, hacen afirmaciones que ponen en valor “los estudios” y la acción de “estudiar”.

Interpelaciones

Los escenarios en los cuales los/as cursantes, en sus respuestas a nuestras preguntas, sitúan a la palabra “universidad,” como una experiencia significativa, cobra la forma de interpelación o requerimientos dirigidos a los sujetos en la infancia y/o adolescencia por medio de preguntas incisivas que les dirigen los responsables del grupo doméstico. Se trata de preguntas que se formulan en la intimidad de una conversación de a dos o en espacios domésticos más formales, por ejemplo: en “cenas familiares”. En estas ocasiones se puede hacer la pregunta en voz alta dirigiéndola a quién está próximo a finalizar el último tramo de la educación secundaria y quién debe responder ante el grupo familiar reunido para la ocasión. Veamos un ejemplo, se trata de una cursante que había terminado sus estudios en 2018, tenía 24 años, vivía con sus padres en San Miguel y trabajaba como empleada doméstica. Señaló que la primera vez que escuchó la palabra “universidad” fue “En mi casa, en un almuerzo familiar, charlando sobre qué iba a hacer al terminar el secundario. Mi padrastro [lo preguntó]. Lo asocio al decirme qué carrera vas a seguir y diciéndome que tenía que estudiar una carrera”. Otra persona con 19 años que vivía con su padre, madre y tres hermanos. Trabajaba de niñera y vivía en Pilar, describió esta situación: “Estábamos en una cena familiar y me preguntaron qué pensaba hacer después de terminar la escuela y mi respuesta fue seguir estudiando en la universidad”.

Estas conversaciones no solo tienen efecto de requerimiento entre quienes protagonizan este intercambio crítico. Los testigos, adultos/as y menores, de tales intercambios puede que tomen nota de estas circunstancias y las incorporen como eventos significativos para sus propias vidas y decisiones. Una joven de 18 años que vivía con su madre y tres hermanos, que no trabajaba señaló “En mi casa, la palabra universidad la escuché. Estaba hablando mi hermana”. Otra persona, maquilladora profesional de 26 años que vivía con su esposo y dos hijos en el barrio Presidente Derqui de Pilar, señaló que la palabra “universidad” la oyó “En mi casa, cuando mi hermana terminó la secundaria, lo asocié con seguir estudiando y superarse”. Los festejos familiares por el egreso de una carrera de uno de los integrantes de los grupos domésticos son ocasiones donde los estudios universitarios son formal y colectivamente ponderados. Una persona de 18 años, que vivía con su mamá, papá y dos hermanos, y que trabajaba de niñera señaló: “La primera vez que la escuché [la palabra “universidad”] estaba con mi familia. Cuando

mi prima se recibió de profesora de matemáticas y mis padres siempre me dijeron que tenía que estudiar”. Aquí se trata del lugar expresamente destacado que pasa a ocupar una persona en el grupo doméstico en el momento de alcanzar niveles educativos extraordinarios que afectan la posición del/a protagonista directo (el/a egresado/a). Pero este acto, el festejo familiar, que consagra a unos/as a la vez funciona como interpelación para los/as espectadores de la celebración de que es objeto la “prima”. Es por eso que, además de señalar que en ese festejo entendió uno de los posibles efectos que tenían los estudios universitarios, la cursante señala la fuerza imperativa e implícita que le daba su rasgo particular a esa celebración familiar y su corolario: ella “tenía que estudiar [como su prima]”. Los estudios universitarios se tornan aquí en objetos de tensiones competitivas entre grupos familiares, que incentivan entre sus integrantes (tíos/as, primos/as, progenitores e hijos/as) cursos de acción novedosos, no incorporados previamente en el horizonte común.

No se trata sólo de la distinción instrumental de las eventuales ventajas sociales, económicas y/o simbólicas asociadas con los títulos universitarios, hay otras maneras en la que nuestros /as interlocutores/as dicen haber trabado relación con la universidad en su vida cotidiana. Por ejemplo, una estudiante de 30 años que nació en Formosa y vivía actualmente con su esposo en Grandbourg y que trabajaba de niñera, contó muy sucintamente que su “padre en un almuerzo familiar” compartió “su experiencia en no poder ingresar [a la universidad]”. No tenía parientes con estudios universitarios que pudieran anticiparle cómo era esa experiencia. Pero la universidad para ella no consistía en un desafío lanzado con claridad a través de preguntas que la pusieran en situación de definir un curso de acción que incorporara los estudios universitarios a su rutina. Se trataba más bien de otra clase de inducción ejecutada en uno de los espacios formales del ámbito doméstico, un almuerzo familiar, donde se expusieron, quizá dramáticamente, las aspiraciones paternas pendientes en el mundo universitario. La fuerza emocional de esta clase de estímulos, que pueden transformarse en horizonte posible para quiénes los oyen en primera persona, puede que facilite su asunción como una clase particular de interpelación por encargo. Ello facilitaría transformar a los estudios universitarios en una “misión” reparadora y plenamente asumida en contra de las injusticias y/o desigualdades intergeneracionales, familiarmente experimentadas. Y quizá la conexión con esa clase de interrelaciones explique la emoción comprometida en el cumplimiento de la misión tanto si la misma es alcanzada (alegría) como si no lo es (tristeza, sentimiento de autorepudio, entre otros).

No se trata de narraciones que hayan tenido un lugar marginal en nuestra encuesta. Véamos otros ejemplo. Era una cursante de 42 años que vivía en Cuartel V (Partido de Moreno), vivía con sus

tres hijos y sus mascotas. Trabajaba en una Ong y tenía un hermano estudiando también en la universidad, como ella. Señaló con respecto al momento en que decidió anotarse en la universidad: “Cuando nos quedamos solos con mis hijos decidí que podía volver a retomar estudios y demostrarles que siempre hay que seguir más allá de la circunstancia de la vida”. Son orientaciones que se transforman en comportamientos individuales específicos; llamados a realizar estudios superiores, pero sostenidas en el ámbito doméstico con una carga emotiva particular, dramáticamente desplegadas, que transforman las acciones en hechos morales colectivamente experimentados como extraordinarios. A través de esta carga emotiva y moral, se pretende que esos estímulos domésticos tengan su efecto en las acciones que se despliegan fuera de la casa, precisamente en el curso de los estudios universitarios emprendidos por los integrantes de estos grupos.

Hay excepciones a esta asociación estrecha entre la decisión de iniciar estudios universitarios con un estado de las relaciones al interior del grupo doméstico. Se trata de casos que destacan una afirmación del individuo basado en la propia capacidad de dar curso a sus decisiones y acciones. Era una cursante de 21 años que vivía en Pilar. No trabajaba y vivía con su mamá, papá y una hermana. Su padre tenía estudios secundario y un hermano y un primo cursaban carreras en la universidad. Había egresado de la escuela secundaria en 2015 y frente a la pregunta acerca de cuándo había oído por primera vez la palabra universidad señaló: “Cuando tenía 14 años estaba en mi casa. La pronuncié yo misma. La asocié con la idea de tener una carrera”. Otro caso es el de un cursante varón de 18 años que residía en José C. Paz, vivía con su “familia” y había terminado los estudios secundarios el año anterior, 2018. Señaló respecto de la pregunta sobre la palabra “universidad”: “Cuando niño en una película que pasaban en la T.V. estaba en mi casa, la palabra la dijo el actor de dicha película. No sé bien qué ideas asocié en ese entonces”.

Detrás de los/as cursantes se halla un abanico amplio de escenarios domésticos, más o menos dramáticos y emotivos, que le dan a la experiencia universitaria un sostén y un significado particular. Veamos algunos de los valores que sostienen significados específicos que moviliza la idea del mundo universitario.

El mundo universitario en la casa: imperativo, jerarquía y ensamble temporal

Las respuestas que estamos revisando -referidas a las consultas acerca de cuándo oyó por primera vez la palabra “universidad” en su vida (quién la dijo, en qué situación y que significado le atribuyó el/a cursante)- nos condujeron no sólo a advertir situaciones y actores sino a desentrañar sentidos asociados al mundo de la universidad. En principio la palabra “universidad” muchas

veces cuando es reconocida como una noción significativa, en los ámbitos doméstico, adopta la forma imperativa. Por ello diseña un horizonte que se impone de manera normativa sobre quienes se sienten interpelados/as. Veamos el caso de una cursante de 29 años, migrante boliviana que vivía en Pilar, trabajaba limpiando casas y había egresado de la escuela secundaria en el año 2008. Señalaba: “Mis papás siempre me informaron y me decían que sus hijos *tienen* que tener profesión, y que *tenemos* que poner nuestro mejor esfuerzo” (resaltado es nuestro).

Una cursante de 19 años que vivía en Escobar con su padre, no trabajaba y había egresado en 2018 de la escuela secundaria, señalaba: “Creo que la escuché de mi papá, de mis abuelos, cuando era chiquita, diciéndome que cuando crezca *tenía* que ir a la universidad” (nuestro resaltado). Otra joven de 21 años que vivía con su madre, hermanos y sobrinos en San Miguel, que no tenía parientes que hayan o estén estudiando en la universidad, señaló: “Fue dos años antes de terminar la secundaria. Estaba en mi casa. La pronunció mi papá. [Relacioné la palabra] Con la idea de superarme y llegar a ser una profesional”. En la mayoría de los casos en que el “deber” aparece asociado a la palabra universidad se trata de personas que refieren no tener parientes que hayan cursado estudios universitarios. Por lo tanto interesa aquí interrogar por el contenido concreto con que se asocia el imperativo señalado. ¿Qué significa para grupos que no cuentan con egresados/as universitarios/as entre sus integrantes, el programa propuesto de manera tan sintética, “tener que tener una profesión” o “llegar a ser una profesional”? Responder a esta pregunta, desde la perspectiva de los/as cursantes, es de vital importancia. Máxima si tenemos en cuenta que el mundo universitario es propuesto, por nuestros interlocutores/as, como un lugar “inalcanzable” y “lejano”; y, quizá por eso un trabajo “difícil”, “complicado”. Por ejemplo, una mujer de 30 años que vivía con 3 hijos en el barrio Frino de José C. Paz, trabajaba limpiando casas, señaló: “No recuerdo la primera vez que la escuché, pero lo asocié con algo lejano, inalcanzable, estudiar. Nadie en mi familia realizó estudios universitarios”. Otra cursante de 19 años, que vivía con sus tres hermanos y trabajaba como empleada en un *call center* señaló que escuchó la palabra “universidad” “Cuando tenía 9 años, en mi casa, mi tío estaba estudiando. Asocié eso con la escuela y que era algo difícil”.

Los estudios universitarios demandan una tarea que se divisa en el horizonte doméstico, pero su resolución, para los/as que se aproximan a ellos, se halla desdibujada. Para “llegar a ser profesional” hay que poner el “mejor esfuerzo propio”, sí. Pero ¿a qué clase de material concreto hay que aplicar el esfuerzo propio? ¿qué clase de esfuerzo demandan los estudios universitarios? Los/as cursantes señalaron algunas de las propiedades que asocian al mundo de quienes se desempeñan como “estudiantes universitarios/as”. La materia sobre la que se aplica el esfuerzo

son “muchos libros” y “cosas por estudiar”, como dijo un cursante de 30 años que vivía con su pareja, hermana y sobrino en el Partido Tres de Febrero, y que trabajaba como empleado en una empresa de seguridad. Una cursante de 19 años que vivía en José C. Paz, trabajaba como empleada de comercio y vivía con su mamá, papá y hermano, señaló que escuchó la palabra universidad “Más o menos a los 15, estaba en casa y eran conversaciones que surgían con mis padres. Lo asocié con vivir dedicándose solo a una cosa”. ¿Es esa clase de especialización lo que torna a la universidad en “algo para personas inteligentes” como señaló una cursante de 23 años en nuestra encuesta? Estamos aquí frente a la construcción de una jerarquía que se expresa en el orden doméstico, la que distingue a uno/a de sus integrantes como el/a “inteligente”, el/a que sueña y es soñado/a como quien puede llegar a la “cima de la educación”. En lugar de orientaciones claras acerca de las operaciones concretas que serán exigidas en el proceso de “llegar a ser una profesional”, la universidad, en el ámbito doméstico de nuestros/as interlocutores/as, parece que es investida de valores jerárquicos, que explicarían por sí mismos los esfuerzos dedicados a la consecución del rango universitario. Quizá esos valores, reconocidos y señalados por los/as cursantes, agudicen el sentido imperativo con que los estudios superiores fueron incorporados a su vida cotidiana.

Veamos algunos ejemplos de lo que decimos. Una cursante de 45 años que vivía con sus dos hijas en un barrio de San Miguel señaló que oyó la palabra universidad “Tal vez en mi casa, uno de mis hermanos que terminó en tiempo y forma, la posibilidad de ingresar a la universidad, luego hizo un profesorado. La idea que puedo asociarlo es como un escalón más alto de jerarquía. La universidad es la cima de la educación”. Una cursante de 53 años señaló: “En mi Corrientes escuché por primera vez la palabra universidad, esa palabra la escuche a mis tías, lo asocié con ser una gran profesional”. Es de esta manera que nuestros/as cursantes deciden presentarse ante nosotros/as, sus profesores/as, asociándonos con la representación idealizada que de los estudios universitarios se forja en sus grupos domésticos. Que el centro de su preocupación sea que aquí, en la universidad, la gente vive dedicándose “solo a una cosa” revela, implícitamente, un problema agudo, que pone en jaque la realización de sus expectativas. Como señalamos más arriba el 70% de las personas que respondió nuestra encuesta trabaja varias horas al día; casi el 60% de quienes trabajan lo hacen en condiciones precarias, en empleos con baja calificación laboral, sin cobertura social y bajos ingresos. Es en estas condiciones que la exclusividad que demanda la dedicación a los estudios universitarios debe ser situada y es en este terreno donde la experiencia de “llegar a ser una [gran] profesional” cobra su significación plena. No es sin intención que destacamos con cursiva el verbo de esta afirmación “llegar a ser”. Esta forma designa una manera nativa que usan nuestros/as interlocutores para referirse a las ideas,

emociones y mandatos domésticos con los que construyen su aproximación al mundo universitario. Pero, además, configura la dimensión temporal que ensambla en sí el imperativo, la jerarquía y los rasgos que definen el mundo universitario.

Bibliografía

Borsotti, C. (1980): La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias. *Demografía y economía XV*, 1981, México, pp. 164-189

Cargnolino, E. (1995) "Los condicionamientos de género en las Estrategias Educativas. El caso de unidades domésticas populares del norte de Córdoba", en *Cuadernos de Antropología Social*, No. 8, pp. 31-45

Cerletti, L. (2010) "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría 'familia'", En *Intersecciones en Antropología*, vol. 11, núm. 1, pp. 185-198

Gessaghi, V. (2013) "Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en 'la clase alta argentina'", en *RUNA XXXIV* (1), pp 73-90

Girard, A. Bastide, H. (1963) "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", *Population* 18/3, pp. 435-472

Guanuco, A. (2019). La experiencia de convertirse en estudiante de Trabajo Social de la UNPAZ en el ciclo lectivo 2019. (Trabajo Final de Graduación). UNPAZ

L'Estoile, B. y Neiburg, F. (2021) "Governing the house: an ethnographic approach (introduction)", *Etnográfica* [Online], vol. 24 (3) | 2020, Online since 31 October 2020, connection on 02 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/etnografica/9341> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/etnografica.9341>

Milstein, D. (2003) *Higiene, autoridad y escuela : madres, maestras y medicos : un estudio acerca del deterioro del Estado*, Buenos Aires: Miño y Dávila

Milstein y otras (2006) *Panorama de la antropología y la educación escolar en la Argentina*, En *Anuario de Estudios en Antropología Social*. CAS-IDES

Neufeld, M. R. (1988) *Estrategias Familiares y Escuela*. En: *Cuadernos de Antropología Social V1 No2*, Buenos Aires: FFyL UBA. Pp.: 31-39.

Marqués Perales, I. (2016) "Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual", *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 107- 126. doi: 10.17583/rise.2016.2092

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. *Revista Colombiana de Educación*, 12. doi: 10.17227/01203916.5093

Zapata, L.; Litrenta, S. y Milstein, D.. "Cuando Sergio te toma una foto" Fotografías y política de las miradas en clases universitarias de Antropología. Cuad. antropol. soc. [online]. 2024, n.60, pp.70-92. Epub 01-Nov-2024. ISSN 1850-275X. <https://doi.org/10.34096/cas.i60.14547>.

Zapata, L. (2017). La UNPAZ vista por los/as estudiantes: exploraciones en torno a situaciones y actores. En Territorios, revista de trabajo social, 1(1), 91-102.

Zapata, L., Colman, G., Dorman, V. & Guanuco, A. (2017). La UNPAZ vista por los/as estudiantes: investigación y colaboración. En Actas de las VII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina. <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2017-fasano-et-al.pdf> (acceso, 4 de agosto de 2023)

Zapata, L. (2020) Unidad doméstica y estudiantes universitarios /as del noroeste del Conurbano Bonaerense, en Nora Goren Desigualdades en el Marco de la Pandemia II, 2020, José C. Paz, EDUNPAZ, pp. 35-45