



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

**EL DERECHO A SER MADRE – ESTUDIANTE
UN ESTUDIO EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LA
REGIÓN METROPOLITANA**

Alumna: Reyes Erazo, Mayra

Profesora Guía: Chan, Carol

(Tesis para optar al Grado Académico de Licenciada en Sociología y al
Título Profesional de Socióloga)

Santiago, 2021

A mi madre y mi padre, ¡è finito!

*Las mujeres tenemos, entonces, que
estar permanentemente luchando
para asegurar, en primer lugar,
nuestro derecho a luchar contra lo
que se nos impone como presente y
como obligado destino*

Raquel Gutiérrez Aguilar

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda y consejo de muchas personas que me acompañaron durante este largo proceso. Les agradezco de todo corazón a cada una de ellas.

Sin embargo, son las protagonistas de este escrito quienes me permitieron llegar hasta aquí. Muchas gracias por sus tiempos, confianza y en creer que cada granito de arena cuenta.

¡Compañeras, son poderosas!

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Presentación del problema de investigación	1
1.2 Importancia del problema de investigación.....	4
1.3 Pregunta de Investigación	9
1.4 Objetivos del estudio	9
1.4.1 Objetivo General.....	9
1.4.2 Objetivos Específicos	9
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES	10
2.1 Un breve panorama sobre la desigualdad, maternidad y trabajo.....	10
2.1.1 Las consecuencias de la maternidad fuera del hogar	10
2.1.2 Roles tradicionales y principio de corresponsabilidad	11
2.2 Mujeres en la universidad: más allá del aula.....	13
2.2.1 El Decreto Amunátegui.....	13
2.2.2 Primera mitad del siglo XX: las primeras organizaciones feministas	15
2.2.3 Segunda mitad del siglo XX: el silencio feminista y la Dictadura Militar	17
2.2.4 Actual movimiento feminista y estudiantil.....	20
2.3 Las Madres-Estudiantes.....	22
2.3.1 Ser madre-estudiante en Chile	23
2.3.2 ¿Qué han hecho las universidades?.....	24
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	30
3.1 Feminismo y Género	30
3.1.1 Lo público y lo privado	37
3.1.2 La maternidad.....	41
3.2 Universidad como espacio de reproducción ideológica	48
3.2.1 Bases de la educación superior en Chile	52
3.2.2 Educación no sexista.....	58
3.3 Problematicación y opción teórica.....	66

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	68
4.1 Descripción del enfoque metodológico	68
4.1.1 Nivel de la investigación	68
4.1.2 Tipología de Estudio	68
4.2 Diseño Muestral	70
4.2.1 Universo del estudio	70
4.2.2 Tipo de Muestreo	72
4.2.3 Tipo de Muestra	72
4.2.4 Tamaño de la Muestra	73
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos e información	75
4.3.1 Pauta de entrevista	76
4.4 Técnica de análisis de datos	79
4.5 Plan de trabajo	80
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS	82
5.1 Ingresar a la universidad	82
5.1.1 ¿Eres madre? Una pregunta importante	82
5.1.2 Motivaciones para estudiar una carrera universitaria: ir contra la corriente	89
5.1.3 Selección de la universidad	99
5.1.4 Financiamiento, becas y educación de mercado	105
5.2 Efectos de la ausencia/presencia de políticas e iniciativas institucionales	113
5.2.1 Observaciones en torno a la organización estudiantil y la relación con compañeros/as	113
5.2.2 La voluntad del profesorado y la posibilidad de denuncia	117
5.2.3 Flexibilidad académica/administrativa: mecanismos formales e informales	120
5.2.4 Espacio universitario: ¿pensado para la familia?	125
5.2.5 Embarazo: regulaciones en torno al pre y post natal.	130
5.3 Consecuencias, problemáticas y estrategias asociadas a la doble/triple jornada	136
5.3.1 Distribución y manejo del tiempo	136
5.3.2 Los servicios institucionales fallan: carga académica y salud mental	139
5.3.3 Importancia de la red de apoyo	145
5.3.4 Ser mala madre, no es lo mismo ser un padre-estudiante	153

5.4	Resumen y reordenamiento de los principales hallazgos según objetivos específicos.....	157
5.4.1	Obstáculos	158
5.4.2	Facilitadores institucionales	161
5.4.3	Estrategias de resolución.....	164
 CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES		168
 BIBLIOGRAFÍA.....		172
 ANEXOS		181
8.1	Guía de Entrevista	181
8.2	Imagen de difusión	182
8.3	Entrevistas	182
8.4	Matrices de Análisis	183

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del problema de investigación

En las últimas dos décadas, las críticas a los pilares del sistema educacional chileno, en todos sus niveles, han marcado un proscenio de agitaciones y demandas a lo largo del país, del cual se ha podido ser testigos -e incluso partícipes- de sus múltiples tensiones y repercusiones.

En el caso de la educación terciaria, ésta es un producto ecléctico de diversos modelos educativos post Golpe Militar, primando una ideología de corte neoliberal fundada en un discurso hegemónico guiado por los intereses del mercado y fundamentado en la meritocracia (Espinoza, Barozet & Méndez, 2013; Vidal, et al., 2017). Desde el retorno de la democracia, el rol del Estado frente a las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha caracterizado por ser un regulador del Mercado y promover la autonomía de las IES, no cuestionado la verosimilitud por el derecho a la educación (Vidal, et al., 2017).

En este contexto, el movimiento estudiantil del año 2011 es considerado como el gran hito social en materia de educación desde el retorno de la democracia, dado su extensivo alcance a nivel país, actividades y manifestaciones que paralizaron por casi un año al sistema colegiado y un gran porcentaje de apoyo ciudadano a los/as manifestantes (Arrué, 2013). Las aristas del movimiento son variadas, y actualmente se siguen multiplicando; entre las demandas más populares destacan: el rechazo de un sistema educacional delegado principalmente al sector privado, un aumento del gasto público en educación, reforma al sistema de admisión universitario y gratuidad universal (Arrué, 2013; Vidal, et al., 2017). La gran bandera de lucha del movimiento se masificó como “Educación pública, gratuita y de calidad”, siendo uno de sus principales legados, el cuestionamiento de la educación desde dos anversos: bien de consumo v/s derecho social (Vidal, et al., 2017). A pesar de los cambios sustanciales que ha logrado el movimiento por una educación más ecuánime, las reformas educacionales siguen optando por un filo mercantil en sus propuestas (Atria, 2015; citado en Vidal et al., 2017), generando nuevos conflictos y escalando en nuevas demandas.

Desde el año 2018, el movimiento estudiantil ha denunciado las prácticas abusivas y discriminatorias que se producen en el contexto educativo hacia las mujeres y disidencias, siendo las más extremas (y detonantes) el acoso y abuso sexual por parte de profesores y estudiantes. La reactivación de las demandas feministas en nuestro país han tenido entre

sus principales protagonistas a las estudiantes y universitarias (Lamadrid & Benitt, 2019), surgiendo así, la proclama de una educación no sexista en las aulas y sus entornos, en la cual el sistema educativo debe incorporar un enfoque de género a su funcionamiento, problemáticas e inequidades que le rodean, anhelando implementar una educación más equitativa, igualitaria y justa para todas y todos sus miembros (Acuña, 2018).

Las universidades frente a este nuevo discurso que busca erradicar los patrones de una institucionalidad sexista, han puesto en marcha diversas acciones y medidas que abarcan desde aspectos reglamentarios hasta espacios de reflexión académicos y cotidianos, sin embargo, esta tarea se ha visto complejizada por una falta de coordinación entre diversos espacios de representación y estamentos, donde el ejercicio de un diagnóstico que englobe el panorama de violencia, discriminación, exclusión y desigualdad que existen y reproducen en las IES, se presenta con urgencia (Follegati, 2016). A su vez, estas iniciativas se han desarrollado de manera particular en cada espacio, existiendo instituciones que han trabajado el tema en profundidad y bajo un marco de colaboración interestamental, como aquellas que no han registrado iniciativa alguna.

Dado este antecedente, es imperativo destacar la acción de instituciones y agrupaciones estudiantiles que se han concentrado en brindar apoyo y acompañamiento a un sector del estudiantado que clásicamente ha sido invisibilizado por el régimen universitario y perjudicado por las estructuras patriarcales del mismo: las madres-estudiantes.

Las estudiantes que son madres o deciden serlo durante el desarrollo de sus carreras profesionales, encarnan el conflicto de un modelo educativo que no compatibiliza estudios y crianza, perjudicando sus trayectorias académicas o derechamente renunciando a éstas. Al mismo tiempo, esta problemática compromete los discursos de género que estereotipan un imaginario colectivo en torno a la figura materna, justificando escenarios no equitativos por principios de orden sexo-genéricos.

Las madres-estudiantes se enfrentan constantemente a las contradicciones de un sistema educativo que, por una parte, sostiene que ni el embarazo o la maternidad pueden ser impedimentos para ingresar y permanecer en establecimientos de la educación superior (Ley N°20.370, 2009), versus, la libertad de cada IES para determinar sus medidas de apoyo a este tipo de estudiantado, sin especificar estándares normativos generales, siendo éstas iniciativas particulares y discrecionales (Cimino, Durán, Herbage, Palma, & Rosa, 2014).

La acciones de las universidades y organizaciones estudiantiles respecto a aquellas y aquellos estudiantes que concilian sus estudios con la crianza de sus hijos/as, ha experimentado un gran apogeo en los últimos años, destacando iniciativas de auto-organización como los colectivos MAPAU (Madres y Padres Universitario), el desarrollo de políticas y programas cuyos objetivos responden a una red de apoyo integral para sus estudiantes e hijos/as, considerando aspectos de apoyo financiero, servicios de cuidado y acompañamiento, y flexibilidad académica, como aquellas IES que han optado solo por concentrar sus iniciativas en un tipo de elemento o derechamente en ninguno (DEMRE, 2019).

¿Cuál es la situación de las madres-estudiantes en las universidades privadas de la Región Metropolitana? Actualmente, de las 27 universidades privadas a nivel nacional, solo diez de las instituciones registra algún tipo de iniciativa formal en funcionamiento enfocada exclusivamente en la población de madres y padres estudiantes. A pesar de la cifra anterior, no se puede descartar que las IES que no registran acciones en torno al estudiantado MAPAU puedan ejercer otro tipo de ayuda o asesoramiento en un marco de informalidad, o inclusive, que aquellas IES que sí registran actividades, reglamentos, protocolos o beneficios a las/os estudiantes con hijos/as, lo hagan desde una vereda asistencialista-clientelar, desarrollando acciones que pueden llegar a disminuir las dimensiones del problema, pero no solucionarlo como tal. Es así, que el derecho a ser madre-estudiante, se presenta como cuestionable y necesario de estudiar

De este modo, conocer los obstáculos, estrategias y facilitadores institucionales, respecto a la conciliación entre estudios y crianza, que han rodeado las trayectorias de las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, es presentado en esta investigación como un paso indispensable para enfrentar este problema.

1.2 Importancia del problema de investigación

El ingreso de las mujeres al mundo universitario es un hito que marcó tanto el escenario educativo como el político, puesto que puso una vez más en discusión los lugares y límites en que debían desarrollarse mujeres y hombres dentro una sociedad, es decir las esferas de lo público y lo privado jerarquizadas según un modelo que permite la supremacía de lo *masculino-blanco-adulto-heterosexual-occidental* (Itatí, 2006; Largo, 2014).

La matrícula femenina en las universidades ha ido en constante crecimiento, equiparando a la masculina e inclusive superándola; en el año 2019, un 54,3% de las matrículas universitarias de pregrado correspondían a mujeres (CNED, 2020). A pesar de aquello, siguen operando mecanismos de exclusión y desigualdad en el mundo académico, basado en consecuencias de un orden de género, el cual genera repercusiones desde el ingreso de la/el estudiante hasta sus expectativas en un futuro mercado laboral (Follegati, 2016).

Es necesario problematizar las relaciones de género y su impacto dentro del espacio universitario, detectando las manifestaciones (tácitas o no) que afectan el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. De este modo, la presente investigación se concentra en una figura que reta los estereotipos y llama a la innovación de la academia: las madres-estudiantes.

A pesar de los diversos esfuerzos que han implementado algunas IES para la inclusión de un estudiantado *no tradicional*, el contexto universitario sigue siendo un espacio que incompatibiliza el ser madre y estudiante, llegando a existir una relación entre el aplazamiento de la maternidad y la prolongación de la mujer en el sistema educativo (Miller & Arvizu, 2016).

La maternidad se presenta como una temática que ejemplifica los patrones entre lo tradicional y lo moderno, puesto que su importancia o incidencia depende del escenario en el cual se presente, exaltada o ignorada a conveniencia (Cánovas, 2010). A su vez, la maternidad es un fenómeno que permite comprender la operatividad discursiva del género en diversas situaciones, dado que de ésta nacen figuras y estereotipos que dan cuenta de un imaginario en torno a la mujer que es madre y los espacios que debiese habitar por dicha condición, los cuales se complejizan al momento de hablar de equidad y responsabilidad colectiva (Palomar, 2009).

Las universitarias que son madres o que deciden ser madres durante el desarrollo de sus carreras, suelen ser consideradas como atípicas (Alonso-Sanz, 2016) puesto que ponen en

evidencia los patrones propios de una sociedad patriarcal y los transgreden: ellas deciden criar y estudiar. Lo anterior, evidencia que las madres-estudiantes pueden ser potencialmente discriminadas por razones de género, puesto que se encuentran circunscritas a las consecuencias de las asimetrías sociales por diferenciación sexual y la distribución de roles que ésta implica, las cuales generan tensiones en el campo educativo, laboral y familiar, condicionando a su vez, sus deseos, aspiraciones y acceso a oportunidades (Largo, 2014; Miller & Arvizu, 2016). De esta manera, existe un conflicto moral con respecto a la compatibilidad entre ser madre y estudiante, puesto que ambas actividades son consideradas tareas de alta exigencia y dedicación, donde lo tradicional es priorizar la maternidad sobre las expectativas académicas (Jiménez & Márquez, 2014 citado en Alonso-Sanz, 2016).

Por otro lado, las madres-estudiantes se verían enfrentadas a una triple jornada, la cual se ve marcada por lo laboral, lo hogareño y lo formativo, siendo esta última la que representan los estudios y aprendizaje; lo formativo capacita para el trabajo productivo, pero se ve limitado por el trabajo reproductivo o de crianza, lo cual desencadena en enormes esfuerzos personales por parte de la estudiante para seguir un ritmo de estudio, los cuales suelen desembocar en consecuencias como: alteración de la carga académica, pérdida de beneficios, postergación de estudios e incluso el abandono de éstos (Lagarde, 1997; Alonso-Sanz, 2016). Las madres-estudiantes, por tanto, se encontrarían en desventaja en comparación al estudiantado tradicional, donde las estrategias para conciliar estudios y crianza son relegadas, en gran parte, a una responsabilidad exclusiva de la estudiante y a los criterios de cada docente (Alonso-Sanz, 2016; Gallardo, Morrás, Vergara & Cruz, 2014).

Del mismo modo, la incompatibilidad entre ser madre y estudiante respalda la visión tradicional de la familia chilena, a pesar de sus constantes transformaciones, se sigue atribuyendo al varón el rol de proveedor y a la mujer de cuidadora, (Valdés 2007, citado en Gómez & Jiménez, 2015), surgiendo así la dicotomía entre el rol de madre y otras actividades consideradas propias del mundo masculino (Itatí, 2006). Sin embargo, la incorporación progresiva de la mujer al mundo del trabajo remunerado y la metamorfosis de la configuración familiar, han modificado paulatinamente el cómo se articulan las tareas laborales y domésticas de forma armoniosa, apostando por un modelo de corresponsabilidad familiar más equitativo entre hombres y mujeres (Gómez & Jiménez, 2015).

El principio de corresponsabilidad social reconoce que la redistribución de las tareas involucra un trabajo a nivel de sociedad, y no solo familiar, donde el Estado y las instituciones (públicas y privadas) tienen la responsabilidad de generar políticas que contribuyan a la partición y conciliación de las diversas esferas del diario vivir, reconociendo a las tareas de cuidado como una prerrogativa de quienes se vean involucradas/os en éstas (Alonso-Sanz, 2016; Gómez & Jiménez, 2015).

¿Las universidades deberían ser partícipes del principio de corresponsabilidad? Desde una posición y metodología feminista que se toma en esta investigación, se argumenta que la maternidad no debe ser relegada a la imagen hegemónica de la mujer recluida en el espacio privado, por lo que las IES tienen la obligación de reconocer el doble rol que cumple una madre-estudiante y hacer frente a las problemáticas que ésta presenta. Si una trabajadora no debería temer por perder su trabajo por el hecho de ser madre, tampoco debería una estudiante ver en riesgo su proceso profesional por el mismo factor.

El éxito de iniciativas y políticas que alimenten las propuestas de una educación con enfoque de género y la deconstrucción de los pilares sexistas, depende fuertemente de la voluntad política de todas y todos sus agentes. Sin embargo ¿Cuál es el compromiso real que tienen las instituciones con las madres estudiantes? En la época actual, pareciese que la oposición a una educación que permitiese la igualdad de condiciones para hombres y mujeres sería un absurdo, incluso en las IES más tradicionales; los efectos de las últimas olas del movimiento feminista (Biswas, 2004) no dan paso a la indiferencia. No obstante, el compromiso que se necesita para lograr cambios positivos que apuesten por la igualdad de género en la educación, depende de la voluntad política de las diversas jerarquías que componen el sistema colegiado, dado que el conflicto que actualmente enfrentan las madres-estudiantes puede ser definido de diversas formas por cada estamento universitario y ser tratado desde una apuesta estructural o una mirada asistencialista. En efecto, existe una diferencia sustancial entre reconocer el derecho a ser madre-estudiante o simplemente ofrecer facilidades.

La construcción de una política que apueste por la conciliación y sus derivados debe enfrentar las oposiciones de la normativa clásica y los patrones socioculturales a transgredir, posibilitando el desgaste, cuestionamiento a la capacidad de respuesta de las iniciativas y el liderazgo de las mismas, complejizando el quehacer institucional y optando por abandonar las demandas que nacen al calor de contextos específicos (Oxfam GB, 2005).

El avance a una política universitaria que considere las condiciones en que se desenvuelven madres y padres universitarios de manera integral, es una apuesta por formular proyectos que alcancen equidad institucional, contribuyendo así, a la anhelada meta de una *educación universal*.

De este modo, la presente investigación apuesta por una perspectiva feminista para su desarrollo, a pesar de que la falta de medidas oficiales en torno a la conciliación perjudica a madres y padres estudiantes de las universidades privadas, las desventajas y consecuencias a las que se enfrentan las madres-estudiantes residen en las estructuras asimétricas de las relaciones de género, palpables en diversos escenarios y estigmatizadas por el colectivo (Miller & Arvizu, 2016). El cuestionamiento a un padre-universitario es mínimo (Alonso-Sanz, 2016), pero las conclusiones a las que aspira el siguiente escrito pueden beneficiar a ambos.

¿Por qué enfocarse en las universidades privadas? En primer lugar, estas instituciones son las que registran la menor cantidad de iniciativas formales en torno al estudiantado MAPAU (solo 10 de las 27 IES universidades a nivel nacional, presentan algún tipo de acción registrada).

Este antecedente, plantea un proscenio contradictorio desde variados ángulos. Por una parte, la constante expansión de la matrícula en la educación superior responde a los juegos de la oferta y la demanda propiciadas, principalmente, por las IES particulares; este tipo de instituciones, concentran gran parte del estudiantado *no tradicional*, es decir, quienes escapan al perfil de *los Herederos*, ya sea por motivos socioeconómicos, previa instrucción académica, limitantes de admisión, entre variados factores. Dentro de este estudiantado con necesidades heterogéneas (Arancibia & Trigueros; 2018), se encuentra al alumnado que tiene dificultades para conciliar estudios y otros tipos de jornada, a lo que las universidades privadas son líderes en promocionar medidas de flexibilización académica y conciliación, principalmente lo que son los estudios en modalidad vespertina u online.

Desde esta perspectiva, las universidades privadas identifican problemas e instancias de apoyo en una modalidad clientelar, más que ajustarse a políticas que apuesten por la igualdad de oportunidades de aquel estudiantado no tradicional. Por lo tanto, entre sus aulas deben existir madres-estudiantes que pueden ser apoyadas o no por la institución, mas aquello no significa que se reconozcan acciones discriminatorias o violentas hacia ellas por el hecho de ser mujeres y madres.

En segundo lugar, la urgencia de problematizar las relaciones de género y su impacto dentro del espacio universitario es una tarea que demanda la coordinación interestamental de las IES, la cual consiste en globalizar la necesidad de detectar y denunciar las condiciones que permiten la reproducción de una lógica androcéntrica y sexista en las universidades (Follegati, 2016). Sin embargo, las *condiciones de habitar* de cada institución son distintas, por lo tanto, el cómo se ha cuestionado las necesidades de las madres-estudiantes y sus derechos en las universidades particulares, puede diferir del tratamiento de otro tipo de instituciones, como las universidades de la Red G9 (universidades tradicionales no estatales) o tradicionales (universidades estatales), dado que la maternidad es presentada como una problemática de incipiente demanda (en relación a otras urgencias del movimiento estudiantil) que han sido exaltada o ignorada a conveniencia por cada casa de estudio (Cánovas, 2010; Acuña 2018).

De este modo, las universidades privadas se presentan como un escenario propicio para el desarrollo de este proyecto, puesto que se presenta un momento histórico que nos permite reflexionar sobre las demandas y modificaciones imprescindibles para alcanzar una sociedad que logre erradicar las desigualdades de orden sexo-genéricas, sin embargo, se suele obviar ciertos espacios que son claves en esta transformación. El cambio debe llegar a todos los rincones.

Por consiguiente, la presente tesis busca colaborar en la entrega de antecedentes que permitan situar esta problemática en un espacio acotado y trabajar en ella. En este caso, el desarrollo de esta investigación se concentra en el análisis de los obstáculos, facilitadores institucionales y estrategias que han acompañado a las madres-estudiantes de universidades privadas en la Región Metropolitana, en sus procesos de formación profesional, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los obstáculos, facilitadores institucionales y estrategias de resolución que rodean las trayectorias académicas de las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, respecto a la conciliación entre estudios y crianza?

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo General

Analizar los obstáculos, facilitadores institucionales y estrategias de resolución que rodean las trayectorias académicas de las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Describir los principales obstáculos que han debido enfrentar las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, a lo largo de sus estudios universitarios, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.
2. Identificar los facilitadores institucionales que han permitido la conciliación entre estudios y crianza, según la experiencia de las madres estudiantes-de universidades privadas en la RM.
3. Describir las estrategias que han implementado las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, a lo largo de sus estudios universitarios, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

2.1 Un breve panorama sobre la desigualdad, maternidad y trabajo

La desigualdad entre hombres y mujeres comienza desde la cuna (ComunidadMujer, 2016).

Los discursos en torno a la igualdad de género en el país se han multiplicado en la última época, sin embargo, las prácticas que nutren la desigualdad de género persisten de una u otra forma, algunas más visibles que otras.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), en la última década se han concretado acciones claves que posicionan a Chile como un país que avanza hacia la equidad de género, entre ellas: estadísticas que reflejan un aumento en la cantidad de mujeres que han ingresado al mundo laboral, cambios legislativos que propician la participación femenina en el mundo político y consensos en torno a los derechos reproductivo.

Sin embargo, la persistencia de roles tradicionales asociados a la división sexo-genérica, obstaculizan dicho avance, destacando aquellas que se vinculan a las tareas de cuidado, hogar y crianza (INE, 2016; PNUD 2019).

A continuación, se presentan breves ideas en torno al cómo la maternidad impacta en la vida de las mujeres y su desarrollo, independientes si éstas son madres o no.

2.1.1 Las consecuencias de la maternidad fuera del hogar

La maternidad será deseada o no será, es una de las tantas consignas que repletan el repertorio de demandas feministas. La llegada de un hijo o una hija afecta indudablemente a una familia, sea un embarazo planificado o no, la dinámica familiar se transforma, al igual que los planes de vida de sus integrantes. Sin embargo, la crianza de un hijo o hija es una realidad que afecta vastamente al desarrollo personal de las madres (ComunidadMujer, 2016), no así con la paternidad, dado los estereotipos de género que no logran disociar a la mujer de la madre, ni mucho menos, a la madre de la trabajadora.

Las mujeres han logrado insertarse en espacios que antes eran de exclusivo dominio masculino, como la esfera del del trabajo remunerado y la educación, sin embargo, aquello ha sido posible en gran medida a costa de una sobrecarga de trabajo por parte de las mujeres, y no una transformación práctica-ideológica de la sociedad (PNUD, 2019). El Informe GET “Género, Educación y Trabajo. La brecha persistente”, el cual trabaja la desigualdad de género en el ciclo de vida de la mujer chilena, declara lo siguiente:

Los progresos de las mujeres en el mercado de trabajo son muy heterogéneos. Las que han logrado los mayores avances, en términos de participación, son las trabajadoras de los sectores urbanos, en edades adultas, sin hijos y que cuentan con mayores recursos socioeconómicos y altos niveles educativos (ComunidadMujer, 2016, pág. 242)

Lo anterior, coincide con un retraso progresivo de la maternidad en el país, donde un 45,5% de los nacimientos se concentran en mujeres mayores de 30 años y una Tasa Global de Fecundidad (TFG) en constante caída (INE, 2019). Al mismo tiempo, se afirma que un mayor nivel de educación es sinónimo de mayor participación laboral femenina (aunque aquello no se refleje en una remuneración equitativa), rondando la tasa de ocupación nacional de un 48,6% (INE, 2020; ComunidadMujer, 2016).

De este modo, la maternidad se presenta como un factor que complica, aún más, el desarrollo de las mujeres y sus expectativas, principalmente, la estructura de oportunidades que se potencia por estudios y competencias laborales (ComunidadMujer, 2016).

2.1.2 Roles tradicionales y principio de corresponsabilidad

Tal como se ha mencionado anteriormente, los roles de género tradicionales construyen una figura materna ligada al mundo del hogar y la crianza, los cuales entra en conflicto al momento de conciliarles con otras actividades (PNUD, 2019; Gómez & Jiménez, 2015). Independiente del vínculo con el mercado laboral, las mujeres destinan mayor tiempo a los trabajos de cuidado que los varones (INE, 2016).

Sin embargo, el ingreso de la mujer a la esfera laboral y las transformaciones que este cambió genera en la dinámica familiar, han descubierto un debate y progresiva modificación en torno al trabajo doméstico no remunerado y la conciliación con diversas esferas del cotidiano, apostando por un modelo de distribución-cooperación que integre a los demás integrantes del hogar, Instituciones, empresas y Estado en torno a la apuesta de la corresponsabilidad familiar y social (Gómez & Jiménez, 2015).

Cuando hablamos de conciliación del eje Familia-Trabajo nos referimos a la participación equilibrada de hombres y mujeres en la vida familiar y en el trabajo remunerado, conseguido a través de la reestructuración y reorganización de los sistemas, laboral, educativo y social, con el objetivo de introducir la igualdad de oportunidades en el empleo, variar los roles y estereotipos y cubrir las necesidades

de cuidado de las personas dependientes. (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, pág. 44)

El principio de corresponsabilidad es una apuesta por la autonomía de las mujeres y la concepción de un modelo sexo-genérico más equitativo a nivel familiar, el cual debería generar efectos en diversos espacios y relaciones (Gómez & Jiménez, 2015; Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Siguiendo esta línea, las prácticas que apuestan por una legislación que protejan a la familia bajo el principio corresponsabilidad son fundamentales para prevenir la discriminación de las mujeres en diversos ámbitos (ComunidadMujer, 2016), siendo la normativa laboral aquella que ha generado mayor impacto.

Sin embargo, el actual Código del Trabajo relega implícitamente la responsabilidad de la crianza a una “protección de la maternidad” y no a un reconocimiento de la parentalidad; la restricción de beneficios y derechos por parte del padre, no consigue articular el ejercicio de la corresponsabilidad de manera equitativa, reafirmando el rol de la mujer-cuidadora y el hombre-proveedor (ComunidadMujer, 2016). Asimismo, se sustenta el principio de encarecimiento del contrato femenino y los prejuicios que ponen en duda las competencias de una trabajadora, identificando dos tipos de segregación dentro del ámbito laboral: 1) horizontal, al limitar a las mujeres en ciertas gamas de trabajo (servicios domésticos, educación, servicios sociales y de salud) y 2) vertical, relacionada a la posición de poder dentro del área laboral, prevaleciendo las posiciones bajas o medias (ComunidadMujer, 2016).

Por otro lado, la investigación de Murray (2015), enfocada en los conflictos que genera la negociación del cuidado infantil en menores de un año por parte de trabajadoras santiaguinas, contextualiza a la maternidad como un fenómeno que se define, en parte, por la clase social y el nivel educativo de las madres, y por otro, por una contradicción entre las políticas públicas que promueven al discurso moderno de la mujer en la fuerza laboral y los prejuicios que rodean a la figura de la “buena madre” y la sensación de culpa al fallar en los deberes morales que le envuelven, siendo personajes complejos: el mundo de la medicina (a lo que respecta lazos y la decisión de amantar), la familia y cercanos/as.

De este modo, las intenciones de un principio de corresponsabilidad que cuestione los roles tradicionales de género y beneficie a las mujeres en escenarios externos al hogar, es una apuesta que entra en conflicto con patrones culturales tensionados ante demandas e interrogantes por parte de la sociedad y las protagonistas del cambio (ComunidadMujer,

2016; Murray, 2015). El derecho a la maternidad en el mundo del trabajo es un fenómeno complejo, sin embargo, en contextos escolares es aún más difuso e invisibilizado, lo cual abre el siguiente apartado.

2.2 Mujeres en la universidad: más allá del aula

Las universidades en Chile han sufrido variadas transformaciones a lo largo de su historia, en las cuales han incidido tanto factores sociales, económicos, políticos y culturales en su organización, quehacer y misión.

Desde sus orígenes en el siglo XVI, marcados por una labor eclesiástica-civil, hasta los lineamientos del siglo XXI de una expansión de la educación superior guiada por los intereses del mercado y el principio de privatización (Martínez, 1993; Vidal, et al., 2017), la presencia de las mujeres en las universidades se ha visto marcada por búsqueda de la igualdad y la lucha por la participación en los espacios públicos de la sociedad.

Identificar la problemática de esta investigación, la injusticia y abandono a la que se enfrentan las madres-estudiantes, requiere de una revisión de la estudiante universitaria y las luchas que enfrentó (y enfrenta) en el espacio académico.

2.2.1 El Decreto Amunátegui

El ingreso de las mujeres al espacio universitario fue formalizado en el año 1877 a través del Decreto Amunátegui, en el cual se reconocía que las estudiantes tenían el derecho a rendir exámenes de admisión en las instituciones de educación superior, y de ser admitidas, matricularse en una carrera que les permitiese la prosecución de sus títulos profesionales, sometiéndose a las mismas disposiciones a las que están sujetas los varones (Sánchez, 2006).

El contexto en el cual se proclama el decreto corresponde a un periodo de secularización progresiva y repliegue del catolicismo tanto en la esfera pública como privada de la sociedad, por lo tanto, el ingreso de las mujeres a la universidad planteó una serie de inquietudes y disputas en torno a las consecuencias de la profesionalización femenina. Esta medida, según Sánchez (2006) encarnó la tensión entre modernidad y tradición propia de la segunda mitad del siglo XIX, identificando dos tópicos claves: 1) la misión natural de la mujer (crianza y cuidado del hogar) es incompatible con el ejercicio profesional y 2) el rol social de la mujer se reduce a la crianza de sus hijos y que éstos sean buenos ciudadanos. Del mismo modo, el modelo y misión de la universidad de la época respondía a la educación que construía nación, homogeneizaba la cultura y formaba a la clase dirigente (reservado

a los sectores ilustrados de la clase política) (Tedesco, 2012); la exclusión de la participación femenina era evidente.

Por otro lado, el decreto Amunategui reconocía el derecho de la mujer a ingresar a la universidad, pero no se hacía cargo de la instrucción previa para rendir los exámenes de admisión. La prueba de admisión, en el caso de la Universidad de Chile, correspondía al bachillerato, herramienta que consistía en una prueba oral que otorgaba el grado de bachiller si era aprobada; asimismo, los/as postulantes debían visar la secundaria y tener una conducta intachable, para luego realizar pruebas de idiomas, historia, religión, latín (luego anulada) y especialidades para poder ser seleccionados/as a la mención deseada (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).

A pesar del decreto, en la época no existía instrucción secundaria femenina, los liceos fiscales eran todos masculinos; el Ministerio reconocía el derecho a estudiar, pero no generaba las condiciones adecuadas para que éste se cumpliera (Sánchez, 2006). El primer liceo femenino, el Instituto Carlos Waddington en Valparaíso, fue fundado 14 años después del anuncio ministerial y recién en 1912, gracias al proyecto de Teresa Prats de Serrata, se decreta una igualación en los planes de estudios para ambos sexos (Guerín, 1928), por lo tanto ¿quién se encargó realmente de que las primeras mujeres profesionales pudiesen ingresar a la universidad?

El decreto no borraba un problema de raíz, por lo que fueron las iniciativas particulares y la educación católica quienes definieron el ingreso de las primeras mujeres universitarias, y no la intervención estatal (Sánchez, 2006). Esta contradicción es clave, por un lado, la Iglesia sostenía que la mujer se alejaría de su rol de crianza y misión en la vida por culpa de sus estudios, pero por otro, fueron los establecimientos católicos femeninos quienes velaron por la instrucción y preparación de las mujeres para rendir exámenes de admisión, destacando la labor de las directoras Antonia Tarragó e Isabel Le Brun, quienes lucharon por el reconocimiento de las trayectorias académicas de sus estudiantes frente a los consejos universitarios, y a su vez, argumentaban que una amplia instrucción solo podría beneficiar a las futuras madres y sus hijos e hijas, de este modo, la incompatibilidad entre ser una buena madre y profesional era un argumento ficticio, puesto que los esfuerzos seguirían enfocados en la esfera privada (Sánchez, 2006).

En efecto, que las mujeres ingresaran a las aulas universitarias era considerado un problema, dado que implicaba un reacomodo en el funcionamiento la sociedad bajo

patrones de orden socio-genéricos: la mujer partícipe de la esfera pública y una ciudadanía activa.

El proceso de incorporación fue sumamente lento, dada las condiciones de particularidad en que debían formarse las estudiantes, pero éste nunca decayó (Sánchez, 2006). Del mismo modo, el propósito de la instrucción femenina se desarrolló bajo el precepto de la maternidad sobre la profesión, sin negar la segunda, pero siempre apostando y condicionando a la figura femenina como un ente del cuidado y enseñanza (Guerín, 1928); en efecto, que las primeras profesionales se hayan enfocado en las áreas de la salud, justicia y enseñanza, no es de sorprender.

En definitiva, la incompatibilidad entre ser madre y estudiante se remonta a los primeros disensos respecto al rol de la mujer en la sociedad, donde la diferencia entre ser madre y mujer no era concebida.

2.2.2 Primera mitad del siglo XX: las primeras organizaciones feministas

El ingreso de la mujer a la educación superior significó un avance en la democratización de la sociedad, la cual no optó por estancarse y continuar con la exclusión como el “orden natural de las cosas” (Gaviola, Jiles, Lopestri & Rojas, 1986). En una revista popular de los años 40’ se lee:

Año tras año, van aumentando las profesionales, perfeccionándose en sus especialidades y formando al mismo tiempo una competencia entre sexos que aumenta el mutuo mejoramiento profesional. Desde nuestra pionera de allá por el año 10, la independencia femenina va siendo cada día una verdad mayor para un mundo mejor. (Sanhueza, 1949, pág. 49)

Las metas de una ciudadanía activa, el derecho a sufragio, control de natalidad y acceso al mercado laboral, son unas de las tantas banderas de luchas que ondearon la diversas agrupaciones y movimientos femeninos en el vigésimo siglo. Para alcanzar estas demandas, varios movimientos reconocieron en la educación un rol clave, comenzando con las primeras profesionales.

En el año 1931, se funda la Asociación de Mujeres Universitarias con los siguientes objetivos (Asociación de Mujeres Universitarias de Chile, 1939):

- a) Establecer lazos de amistad y de cooperación cultural entre universitarias

- b) Extender y mejorar las oportunidades culturales, económicas y sociales de las mujeres profesionales,
- c) Elevar la condición de la mujer en general, especialmente en sus aspectos culturales, económicos y cívicos

La importancia de esta asociación fue ponerse al servicio de aquellas mujeres que no tenían la oportunidad de continuar con sus estudios, ofreciendo charlas, foros y escuelas de temporada (Gaviola et al., 1986).

En el año 1935, se funda el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) que se define como una “(...) organización femenina que persigue la emancipación integral, y en especial, la emancipación económica, jurídica, biológica y política de la mujer” (MEMCH, 1935, pág. 3), la cual apostaba por un feminismo que aglutinara las demandas generales de la población femenina y las reivindicaciones propias de las mujeres obreras. Dentro de sus postulados, destaca la generación de nuevas profesionales chilenas que estén comprometidas con el cambio social, las políticas de bienestar y la lucha contra los prejuicios sociales que obstaculizan el ingreso de las mujeres al mercado laboral (Gaviola et al., 1986). Del último punto, se rescata la doble opresión que sufrían las mujeres trabajadoras: de clase y género.

La organización del MEMCH era de carácter multclasista, se apoyaba en las nuevas generaciones de mujeres universitarias y también de mujeres trabajadoras. Abogando por la creciente participación femenina en el espacio público, postulaban que la potencialidad de la fuerza femenina en la sociedad debía organizarse y generar una conciencia femenina progresista, bajo el precepto de una inviable emancipación sin cambios radicales en la estructura social (Gaviola et al., 1986). Las memchistas mantenían una simpatía política por la izquierda, dado los postulados de una igualdad salarial entre hombres y mujeres y reflejándose en el apoyo a la campaña presidencial de Pedro Aguirre Cerda (Gaviola et al., 1986).

Dentro las variadas victorias que obtuvieron los trabajos colaborativos entre el MEMCH y la Asociación de Mujeres Universitarias, se destaca la presión que ejerció la triada de Congresos Nacionales del MEMCH y su impacto a nivel latinoamericano, alcanzando la promulgación de la Ley del Sufragio Femenino en 1949 (Gaviola et al., 1986; Largo, 2014).

Sin embargo, el conglomerado de diversos movimientos no fue reflejo de un acceso equitativo a la educación. Las mujeres que lograban acceder a estudios superior, solían ser

representantes de las clases más acomodadas, dado que para los sectores más pobres se implementaron las Escuelas Profesionales, dependientes del Ministerio de Industria y Obras Públicas, donde las mujeres eran instruidas en un oficio “acorde a su género” y se le enseñaba a la mujer obrera a cómo desempeñarse en el hogar (Orellana, 2006).

A pesar de la masificación de derechos, las mujeres seguían ligadas a su rol en el hogar y percibidas como madres de la comunidad. A lo que refiere esta investigación, las diferencias sociales se acentuaron, puesto que quienes debían conciliar la maternidad con la jornada laboral no eran las estudiantes terciarias, o al menos, no hay fuentes que lo respalden como tal. La lucha por los derechos de la maternidad se concentró en las obreras, en cambio, el reconocimiento profesional era la batalla del sector más acomodado del país.

2.2.3 Segunda mitad del siglo XX: el silencio feminista y la Dictadura Militar

Tras la conquista del voto femenino universal y la participación de las mujeres en las urnas presidenciales en el año 1952, se advierte una baja en la participación de las mujeres en organizaciones sociales y partidos políticos (Largo, 2014). Lo anterior, según Kirkwood (1986), respondería a la sensación de ciudadanía plena alcanzada mediante el voto, relegando a segundo plano los problemas propios de la condición femenina en la sociedad y el fracaso de un proyecto de izquierda que apostara por una incorporación real de la mujer a la revolución: “En otros términos, se acepta que participen las mujeres en la política, se les llama, se les dirige propaganda desde todos los partidos, pero como aliada de trastienda, no como contendora” (Kirkwood, 1986, pág. 155).

En sí, el panorama de los años 50' responde al *espejismo de la integración*, en el sentido que: a) la participación de las mujeres se redujo a ejercer desde partidos masculinos, b) la jornada laboral femenina debía conciliar y no descuidar a la familia y el hogar, y c) la participación social quedó relegada a los Centros de Madres, alimentado la figura de *madres-esposas-dueñas de casa* (Gaviola, Largo & Palestro, 1994, citado en Largo, 2014).

Por otro lado, hasta la década de los 70', a nivel país se impulsaron una serie de reformas y leyes en torno a la mujer trabajadora, destacando: la asignación prenatal, el fuero maternal y la ley de jardines infantiles (Largo, 2014). Del mismo modo, el enfoque de las Naciones Unidas que apuntaba a la subordinación y trabajo femenino, impulsó la crítica de reformas estructurales que persiguiesen la equidad y eficiencia a través del encuadre *Mujeres en el Desarrollo* (MED); concordando con los principios de un modelo educativo-económico propio del Cono Sur desarrollista, los cambios y cuestionamiento comenzaron a masificarse

y generar repercusiones en el ámbito femenino, siendo antecedentes emblemáticos el arribo de la píldora anticonceptiva y el cuestionamiento a la obligada maternidad (Tedesco, 2012; Largo, 2014).

A su vez, la Reforma Universitaria del 1967 organizó a los y las estudiantes de la época (principalmente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Pontificia Universidad Católica de Chile) en busca de una restructuración del órgano colegiado, puesto que las Universidades del país no se posicionaban frente a las problemáticas sociales del territorio, no existía autonomía a nivel local y se mantenían un sistema de admisión sumamente excluyente (Garretón, 1985). De este modo, diversas casas de estudio comienzan a movilizarse y plantearon las siguientes consignas inspiradas por la Reforma de Córdoba de 1918 (Casali, 2011; Garretón, 1985):

- La Universidad debe ser un espacio donde primen las ideas de cambio e integración social.
- La Universidad debe ser una institución democrática, pluralista, autónoma y crítica.
- Debe existir autonomía universitaria, con soberanía y autoridades propias bajo la modalidad de co-gobierno.
- Se debe velar por el acceso y representatividad de las regiones.
- El sistema de admisión debe democratizar el acceso a estudiantes nuevos, donde el nivel socioeconómico no influya en su selección.

Las fuerzas del movimiento estudiantil del año 67' y los procesos de transformación y liberación social se vieron truncados por el Golpe Militar de 1973. Por una parte, la Contrareforma educativa anuló la función pública y social de las universidades, instaurando un gravamen particular y del mercado (Vidal, et al., 2017), y por otro lado, el régimen dictatorial impulsó la reorganización femenina en la defensa de los Derechos Humanos y cimentó los primeros estudios en torno a la historia de la mujer chilena, tras un silencio feminista de casi 15 años, pequeños grupos femeninos comenzaron a coordinarse para reflexionar en torno a su condición y su impacto en la sociedad chilena (Largo, 2014).

En primer lugar, la reorganización femenina en la dictadura involucró variados factores, destacando entre ellos: el debilitamiento de los actores políticos tradicionales, la violación masiva de los Derechos Humanos y la profunda crisis económica que sustentó la edificación del sistema neoliberal nacional (Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003). Según los postulados de

Valdés (1987), las mujeres en este periodo se enfrentaron a una doble dictadura: el régimen Pinochetista y la dominación patriarcal del hogar.

Anuladas las diversas formas de expresión político-tradicional, el régimen militar planteó a la figura femenina bajo dos anversos contradictorios: como agente y opositora (Valdés, 1987; Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003). Las mujeres durante la dictadura estaban expuestas a un alto hostigamiento ideológico, puesto que se reconocía en ellas la condición de “buenas madres” o “buenas esposas”, el cual era fundamental como ente articulador de la patria y del futuro proyecto nacional (Valdés, 1987), por tanto, la identidad materna pasó a ser una identidad legítima en la intervención del espacio público (Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003).

En segundo lugar, la rearticulación y creación de espacios de organización femeninos, como lo fue el MEMCH 83', mantuvo aristas de carácter académico-investigativo en torno a las problemáticas de género, reconociendo que la difusión del conocimiento y su debate era fundamental para derruir la dictadura pinochetista (Valdés, 1987). Estos espacios estaban conformados principalmente por profesionales y académicas de las ciencias sociales, destacando la labor de Los Círculos de Estudios de la Mujer, la Asociación para la Unidad de las Mujeres (ASUMA), la Casa de la Mujer “La Morada” y el Centro de Estudios de la Mujer (CEM) (Largo, 2014)

Frente a la crisis de subsistencia generadas por los nuevos surcos gubernamentales y las masivas campañas de terror, las mujeres que lucharon contra la dictadura internalizaron a la democracia como meta global en todas las estructuras de la sociedad; la reflexión y discusión en torno a la represión, discriminación u olvido de las mujeres en la sociedad fue su punto de partida (Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003)

A la llegada de la democracia, los grupos feministas atravesaron una serie de disputas en torno a sus posiciones políticas-estratégicas y en cómo continuar la consigna del feminismo “en el país y en la casa”, finalizando en un distanciamiento y cristalización de micromovilizaciónes feministas (Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003).

En definitiva, se aprecia un primer cuestionamiento en torno a la obligada maternidad. Sin embargo, la figura de la madre-esposa es un componente potente en lo que respecta a las organizaciones contra la dictadura en la época. Tal como se expuso en la primera mitad del siglo XX, la figura de la madre estudiante es inexistente, pero la presencia de la mujer

profesional es un hecho consumado y son ellas quienes comienzan a exponer las repercusiones de las brecha de género y las instalan nuevamente en la palestra local.

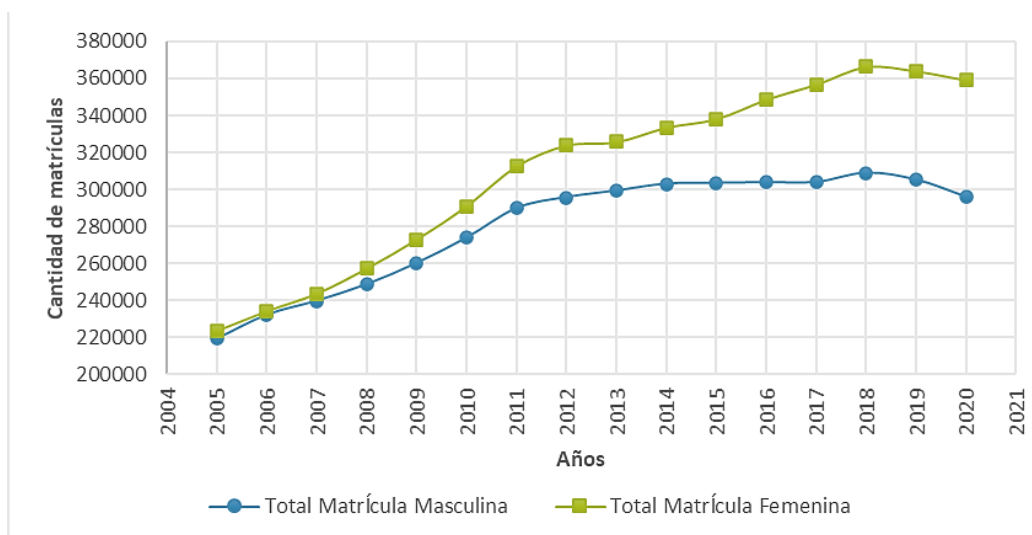
2.2.4 Actual movimiento feminista y estudiantil

Desde el año 2006, podemos hablar de un actual movimiento feminista que ha adquirido un protagonismo indiscutible en el espacio público, rearticulando diversas organizaciones y corrientes que apuntan a una demanda masiva y de definitivo alcance político que acabe con el actual sistema patriarcal (Lamadrid & Benitt, 2019).

Esta ola feminista ha logrado articular diversas temáticas que abarcan desde desigualdades salariales hasta la crudeza de los feminicidas. Consignas como *Ni una menos*, *Tres causales no son suficientes* y *Ni calladas, ni ausentes*, atraviesan las calles latinoamericanas y marcan el fin de lo que fue una segunda ola de silencio feminista en nuestro país (Ríos, Godoy, & Guerrero, 2003). Dentro de las protagonistas de esta etapa, han sido las estudiantes y universitarias quienes han encabezado la reactivación de la acción colectiva (Lamadrid & Benitt, 2019)

Las universidades ya no son espacios donde las estudiantes sean consideradas como excepciones, inclusive, desde hace 15 años se puede aseverar una mayor cantidad de matrículas femeninas que masculinas, igualando o superando al 50% de la matrícula total (CNED, 2020); dicha naturaleza que ha ido en constate aumento, puede ser apreciada en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Total de matrículas universitarias de pregrado 2005-2020, según género



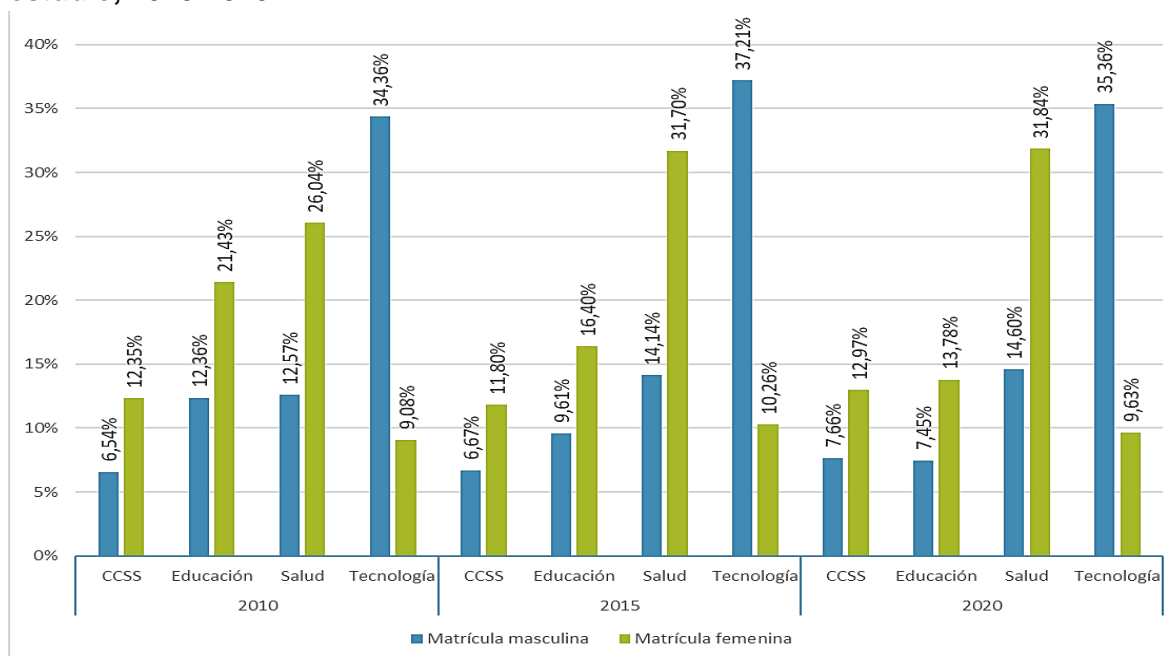
Fuente: Consejo Nacional de Educación.

En el espacio escolar y académico, las demandas impulsadas por el movimiento feminista tienen orígenes que respectan al mejoramiento y fortalecimiento del sistema de denuncias y acompañamientos a los casos de violencia, acoso y abuso de género (González, 2016), sin embargo, las exigencias de una educación no sexista abordan una dimensión cultural y la abolición de raíz de un espacio que reproduce la socialización basada en inequidades de género que afecta a los diversos niveles de la comunidad escolar y universitaria (Comunidad Mujer, 2017; Acuña y Montecino, 2018; Gonzáles, 2016). En el caso particular de las universidades, según Follegati (2016) es necesario que se establezca un dialogo desde dos dimensiones para erradicar dichas prácticas: por una parte, desde la comunidad educativa y del sexismo, y por otro lado, desde la institucionalidad, condiciones educativas y laborales.

Enfocándose en las estudiantes, y a pesar de las cifras expuestas anteriormente e indicadores que afirman una mayor inclusión y participación de las mujeres en el mundo terciario (SIES, 2017), persisten en las universidades prácticas de feminización y masculinización que influyen en el desarrollo académico del estudiantado, desde la elección de la carrera, considerando desempeño académico y hasta las oportunidades de trabajo al momento del egreso (Comunidad Mujer, 2017; Follageti, 2016). El gráfico 2 condensa el impacto de las brechas de género según área de estudio y matrícula en el último decenio, donde se aprecia la persistencia de la ausencia femenina en las carreras relacionadas a la tecnología y su alta presencia en el área de la salud (CNED, 2020).

Las tareas relativas al cuidado y crianza siguen imperando en la sexualización de roles y repercuten en la selección de carreras y espacios de perfeccionamiento de las estudiantes (Follegati, 2016). Las mujeres estarían vinculadas al área de la salud y educación, mientras que los varones estarían ligados a la tecnología y ciencias básicas (Comunidad Mujer, 2017; SIES, 2017).

Gráfico 2. Total de matrículas universitarias de pregrado según género y área de estudio, 2010-2020



Fuente: Consejo Nacional de Educación

El actual movimiento feminista ha ayudado a develar las desigualdades de género presentes en el quehacer universitario, desde aquellas que invisibilizaban las prácticas de abuso y denigración a estudiantes, funcionarios y docentes, hasta aquellos mecanismos de reproducción usualmente imperceptibles y naturalizados.

A mi juicio, estamos viviendo un escenario que necesitó de variadas luchas y reflexiones para alcanzar el nivel de demandas y modificaciones imprescindibles que abogan por un proyecto de equidad género absoluto, íntegro y minucioso.

El ideario de la maternidad sigue presente al momento de definir una mujer. Sin embargo, ésta ya no es sinónimo de reclusión en el espacio privado; existe una obligación y urgencia social por el cambio y conciliación, presentándose a la madre-estudiante como un personaje clave de este análisis.

2.3 Las Madres-Estudiantes

Las madres-estudiantes son parte de aquel alumnado conceptualizado como no tradicional, sin embargo, su reciente reconocimiento como sujeto de discriminación por razones de género en lo que concierne a sus trayectorias académicas, ha replanteado el modo en qué conciliamos responsabilidades individuales, colectivas e institucionales en diversas esferas de lo público y lo privado.

Las universitarias que deciden ser madres, o bien las madres que deciden ser universitarias, en ocasiones son observadas como mujeres raras o locas, porque han osado transgredir los escasos patrones culturales dominantes, los hitos de la feminidad, con su particular modo de vida (Alonso-Sanz, 2016, pág. 225)

Es así, como el conflicto moral que existe entre la maternidad y las proyecciones académicas, es producto de un orden de roles sexo-genéricos que respalda la discontinuidad entre su condición de madre y estudiante (Alonso-Sanz, 2016; Miller & Arvizu, 2016).

En Chile, dicha problemática se ha planteado incipientemente, al igual que su estudio.

2.3.1 Ser madre-estudiante en Chile

En primer lugar, conviene subrayar que no existe un trabajo a nivel nacional que esté enfocado en las madres y padres estudiantes de la educación terciaria. A diferencia de las políticas, campañas y protocolos que protegen a las y los estudiantes secundarios con hijos o hijas (Superintendencia de Educación, s/f), las iniciativas que buscan apoyar al estudiantado universitario se reducen a la voluntad política particular de cada institución. De este modo, el campo investigativo se ha limitado a la realidad de cada espacio universitario y no un panorama territorial.

En segundo lugar, variadas investigaciones han concentrado sus análisis en torno a la *maternidad joven*, es decir, se ha acotado a una muestra de estudiantes menor a las 30 años, en jornada diurna, que se han embarazado a lo largo de sus estudios o fueron madres durante la adolescencia (Cimino et al., 2014; Castañeda, 2015). Lo anterior, se presenta como un vacío investigativo a lo que respecta las madres-estudiantes que no ingresan a la universidad de forma inmediata o aquellas que optan por jornadas vespertinas o alternativas.

Son diversas las disciplinas que han investigado sobre la conciliación entre estudios y crianza, no obstante, lo convencional es reconocer a la problemática desde una perspectiva de género y analizarle desde el impacto que generan las estructuras biológica-culturales de la academia en las identidades, percepciones y problemáticas que repercuten en las y los estudiantes (Universidad de Chile, 2018; Castañeda, 2015; Cimino et al., 2014, Sánchez, 2013).

En definitiva, una de las principales problemáticas que aqueja a las madres-estudiantes se relacionan con la sobrecarga que les demanda su doble (estudios y crianza) o triple jornada

(estudios, crianza y trabajo), impactando negativamente en sus resultados académicos, autopercepción y cuestionamientos sobre la continuidad de estudios (Sánchez, 2013; Castañeda, 2015). De este punto, las estudiantes reconocen que el rol materno no tiene los “espacios de libertad” que poseen los padres, a pesar de que ambos sean universitarios, existe una presión y mayor responsabilidad en ellas (Sánchez, 2013).

Del mismo, se reconoce a las universidades como espacios que no poseen una infraestructura que faciliten la vivencia del rol materno, siendo una de las demandas tradicionales la presencia de salas cunas, jardines infantiles, salas de amamantar, mudadores u otros espacios adecuados para niños y niñas (Sánchez, 2013). Lo anterior, se vincula a la importancia de las redes de apoyo y vínculos que rodean a la estudiante, usualmente extraacadémicas como la familia o cercanos, pero también a nivel institucional como ayuda económica, becas, apoyo psicológico o apoyo académico (Castañeda, 2015; Gallardo, Morrás, Vergara y Cruz, 2014),

Por último, existe una consensuada urgencia en formalizar las medidas de apoyo de las instituciones (Gallardo, Morrás, Vergara, & Cruz, 2014), sean éstas de alcance exclusivo o no, con el fin de poder resguardar sus derechos como estudiantes padres o madres en asuntos como: flexibilidad académica, mantención de becas, apoyo económico, organización administrativa y diversos servicios de apoyo.

2.3.2 ¿Qué han hecho las universidades?

Las madres-estudiantes se enfrentan a la contradicción de un mundo terciario que, por una parte, no puede excluirlas por ser madre o estar embarazadas, y por otro lado, no posee una proceder estándar en el cómo las IES deben apoyarlas e integrarlas en su condición particular (Ley N°20.370, 2009; Cimino et al., 2014). De este modo, las iniciativas se reducen a la capacidad y voluntad de cada institución o colectivos MAPAU.

En el caso de las universidades pertenecientes al CRUCH, la gran mayoría ha implementado algún tipo de ayuda al estudiantado con hijos o hijas, destacando los convenios con salas cunas y jardines infantiles, servicios de cuidado y acompañamiento y beneficios de asignación preferente (DEMRE, 2019).

Por lo que refiere a las universidades estatales, a continuación, se presenta un cuadro resumen de las principales iniciativas de cada IES.

Cuadro 1. Universidades estatales e iniciativas al estudiantado con hijos o hijas

Universidad	Iniciativa
Universidad Arturo Prat	- Sala Cuna "Amuyuni" - Beca Apoyo Padres
Universidad de Antofagasta	- Jardín Infantil y Sala Cuna "Perlitas del Desierto"
Universidad de Atacama	- Sala Cuna "U.D.A"
Universidad de la Serena	- Becas de Jardín Infantil
Universidad de Valparaíso	- Beca Sala Cuna Federación de Estudiantes Universidad de Valparaíso - Beca Jardín Infantil "Conejito Blanco"
Universidad Playa Ancha	- Beca Jardín Infantil "Colmenita" - Beca Jardín Infantil "Hormiguitas"
Universidad de Santiago de Chile	- Sala Cuna y Jardín Infantil "USACH" - Organización MAPAU
Universidad de Chile	- Beca de Apoyo Parental - Beca de Apoyo Preescolar - Programa de Corresponsabilidad Parental - Política de Corresponsabilidad Social en Conciliación de las Responsabilidades Familiares y las Actividades Universitarias - Organización MAPAU - Sala Cuna y Jardín Infantil JUNJI-UCH "Nietos de Bello"
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	- Sala Cuna y Jardín Infantil "Relmutrayen"
Universidad Tecnológica Metropolitana	- Investigación: "Maternidades y Paternidades en la Educación Superior: El caso de la Universidad Tecnológica Metropolitana"
Universidad de Talca	- Reglamento sobre flexibilidad académica para padres y madres
Universidad del Biobío	- Programa Estudiantes Padres/Madres
Universidad de la Frontera	- Convenio Fundación INTEGRA - Catastro de Estudiantes con Hijos/as - Modificación al Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado - Programa de Habilidades Parentales Estudiantiles
Universidad de los Lagos	- Beca para Estudiantes con Hijos en Edad Preescolar.
Universidad de Aysén	- Proyecto "Habilitación y funcionamiento de un espacio de cuidados infantiles para madres y padres estudiantes"
Universidad de Magallanes	- Clínica de Lactancia Materna y Nutrición Infantil - Reglamento General de Alumnos: "De la Condición de Madres, Padres y Tutores Legales"

Fuente: Elaboración propia en base a variadas fuentes oficiales

Del cuadro anterior, se destacan dos aspectos: 1) la creación de reglamentos y protocolos dirigidos exclusivamente a madres y padres estudiantes y 2) la política de corresponsabilidad de la Universidad de Chile.

Con relación al último punto, existe una diferencia sustancial entre reconocer el derecho a ser madre-estudiante o simplemente ofrecer facilidades. En este caso, la Universidad de

Chile hace una apuesta explícita por la construcción de una política que contempla la conciliación y sus derivados, enfrentando las oposiciones de la normativa clásica y los patrones socioculturales a transgredir. Dentro de sus cinco líneas de acción, destaca el derecho a pre y post natal para sus estudiantes, permisos especiales por maternidad o paternidad y sus medidas de flexibilidad académica respecto a la asistencia, prioridad en la inscripción de ramos y flexibilidad en la reprogramación de trabajos o pruebas (Universidad de Chile, 2018).

La Universidad de Chile, en tanto institución pública y conforme a su misión institucional, guía su actuar según los principios de participación de sus miembros en la vida institucional, la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la institución, en su promoción y egreso, y la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social. De tal manera, ha de adoptar un rol de corresponsabilidad social en el cuidado de los niños y niñas que permita a las(os) académicas(os), personal de colaboración y estudiantes con responsabilidades familiares compatibilizar sus distintos roles, sin afectar el desarrollo de sus carreras y funciones (Universidad de Chile, 2018, pág. 17).

Por lo que refiere a las universidades particulares con aporte del Estado, el siguiente cuadro resume y destaca sus principales iniciativas.

Cuadro 2. Universidades particulares con aporte del Estado e iniciativas al estudiantado con hijos o hijas

Universidad	Iniciativa
Pontificia Universidad Católica de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Madres y Padres - Mudadores y Salas de Lactancia. - Control Odontológico y Pediátrico Gratuito - Preferencia en Inscripción de Cursos. - Arancel Parcial - Beca FEUC Mantención de Hijos - Beca FEUC Sala Cuna - Cupos en el Programa “Después del Colegio” - Redes de Apoyo MAPAU y Proyecto LUZ - Consejerías Individuales y Grupales - Cobertura por Salud Estudiantil Exámenes Generales de Diagnóstico de Embarazo - Procedimiento para Suspender Semestre por Embarazo, Lactancia o Cuidado del hijo/a
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> - Beca Madres y Padres
Universidad Austral de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Convenio Sala Cuna Fundación INTEGRA
Universidad Católica del Norte	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficio Jardín Infantil JUNJI-UCN - Organización MAPAU

Universidad Federico Santa María	- Beca para Estudiantes Madres y Padres
Universidad Católica de Temuco	- Beca Jardín Infantil
Universidad de Concepción	- Beca Madres y Padres - Sala Cuna y Jardín Infantil
Universidad Católica de la Santísima Concepción	- Reglamento sobre la alumna embarazada. Facultad de Medicina
Universidad Católica del Maule	- Protocolo Para Estudiantes Madres y Padres de la Universidad Católica del Maule

Fuente: Elaboración propia en base a variadas fuentes oficiales

En este caso, las iniciativas de las universidades de la Red G9 son bastante parecidas a las de las universidades estatales, destacando los convenios relacionados a los servicios de cuidado y ayuda monetaria. Del mismo modo, destacan las iniciativas de reglamentos y protocolos de la Universidad Católica del Maule y la Universidad Católica de la Santísima Concepción; en ambas instituciones, se reconoce el derecho a pre y post natal, y medidas de flexibilización académicas-administrativas. Sin embargo, a diferencia de la Universidad de Chile, no se apuesta explícitamente por el concepto de conciliación, ni se problematizan las relaciones de género dentro y fuera del aula, inclusive, el reglamento de la UCSC se limita solo a las carreras de la Facultad de Medicina (Universidad Católica del Maule, 2017; Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2010).

Por otro lado, se aprecia que la Pontificia Universidad Católica (PUC) lidera las iniciativas que en torno al estudiantado MAPAU, reconociendo el doble rol que enfrentan madres y padres estudiantes, y por tanto, ofreciendo apoyo y orientación en diversas aristas que abarcan desde la salud del niño/a hasta un plan apoyo psicológico-académico (Campus Saludable UC, 2016). Sin embargo, la PUC no presenta a este programa de apoyo integral cómo una iniciativa que reconozca la necesidad de replantear los roles de género, sino que apunta al concepto de inclusión, basándose en la transformación de estructuras y prácticas que propicien la diversidad del estudiantado y su comprensión (Gallardo, Morrás, Vergara, & Cruz, 2014).

Por lo que refiere a las universidades particulares, es mucho menor la cantidad de IES que han desarrollado iniciativas en torno a madres y padres estudiantes. El siguiente cuadro resume las actividades de cada tipo de universidad particular respecto a los/as estudiantes MAPAU.

Cuadro 3. Universidades particulares e iniciativas al estudiantado con hijos o hijas

Tipo de Universidad	Universidad	Iniciativas
CRUCH Particulares	Universidad Alberto Hurtado	<ul style="list-style-type: none"> - Programa “Contigo Creciendo” - Política de Asignación Preferente para estudiantes Padres-Madres de Pregrado UAH. - Programa vínculos tempranos
	Universidad Diego Portales	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Género UDP: “Estudiantes con responsabilidades de crianza y de cuidado”.
Privadas Adscritas al SUA	Universidad Andrés Bello	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Apoyo a Estudiantes Madres y Padres
	Universidad Católica Silva Henríquez	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de Asuntos Estudiantiles. Atención a madres y padres estudiantes.
	Universidad Autónoma de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Jardín Infantil y Sala Cuna UA (sede Temuco)
	Universidad San Sebastián	<ul style="list-style-type: none"> - Política para estudiantes padres y madres USS
	Universidad Central	<ul style="list-style-type: none"> - Beca de Emergencia Social para madres/padres/tutor(a) legal (2020).¹ - Protocolo Para Estudiantes En Calidad De Madre, Padre, Tutor(a) O Curador(a) Legal (2020).
	Universidad Bernardo O’Higgins	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad de Lactario (sala de lactancia).
Privadas	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento Académico General. Flexibilización respecto a los estudiantes con hijos o hijas.
	Universidad de las Américas	<ul style="list-style-type: none"> - Beca Apoyo Maternidad (2021)²

Fuente: Elaboración propia en base a variadas fuentes oficiales

A pesar de las bajas iniciativas formales que promueven el apoyo a los/las estudiantes padres o madres, las universidades privadas han optado por promocionar medidas de flexibilización académica y conciliación de diversas jornadas a través de carreras en modalidad vespertina, semipresencial u on-line (DEMRE/CRUCH, 2019). Estas modalidades han tenido un crecimiento sostenido, dado que se promocionan como alternativas a aquel estudiantado que no tenía problemas (usualmente) con el financiamiento de su carrera, pero sí con los horarios y exigencias de la vida universitaria (Arancibia & Trigueros, 2018).

¹ Esta iniciativa fue resuelta y publicada durante las etapas finales de esta investigación, por lo tanto, las entrevistas no dan cuenta de su impacto en el espacio universitario.

² Ídem

Por otro lado, es necesario destacar la labor de la Universidad Alberto Hurtado respecto al estudiantado MAPAU y su proyecto educativo jesuita, dado que es una de las primeras instituciones a nivel nacional que reconoció un alza de estudiantes con hijos e hijas en sus matrículas, y las complicaciones que ellos y ellas estaban enfrentando por su doble rol (Universidad Alberto Hurtado, s/f; Velásquez, 2015). Las iniciativas comenzaron el año 2007, reconociendo un ejercicio de la parentalidad desde un enfoque de crianza respetuosa, desarrollando espacio formativos y actividades lúdicas que reforzaban el vínculo entre los/as estudiantes y sus hijos e hijas; con este primer paso, en el año 2010 se implementa el programa *Contigo Creciendo* y en el 2015 la *Política de Asignación Preferente*, donde ambas iniciativas formalizan: 1) flexibilidades académicas, 2) beneficios particulares o de acceso preferencial y 3) acompañamiento psico-estudiantil (Velásquez, 2015).

Sin embargo, las iniciativas de las universidades particulares no cuestionan directamente las consecuencias de un orden patriarcal en la educación.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 Feminismo y Género

Para el desarrollo de esta investigación y su problemática, se ha decidido proceder con una perspectiva feminista y de género, sin embargo ¿Qué se entiende por feminismo y género? Esta interrogante refiere a un extenso debate desde los tiempos de la Ilustración, el cual sólo ha logrado extenderse y seguir multiplicando sus respuestas hasta hoy en día. En consecuencia, el presente apartado definirá dichos conceptos en base a los intereses y perspectivas claves que permitan enunciar y sostener los demás componentes teóricos-conceptuales de esta tesis.

En primer lugar, podemos entender al feminismo, sin entrar en mayores detalles ni corrientes específicas, como: “(...) un movimiento plural y crítico; de ideas, denuncia y reivindicación, producto del conflicto social que genera una posición de subordinación y desigualdad de las mujeres” (Montero, 2006, pág. 167). De la definición anterior, Montero (2006) rescata un aspecto global de las diversas corrientes y pensamientos feministas: la necesidad de actuar frente a un conflicto histórico, transversal y multidimensional, sobre la jerarquización social en base al género que reproduce el sometimiento y opresión histórica de las mujeres (Beltrán, 1994; Kirkwood, 1986; Maffia, 2016; Lagarde, 1997; Amorós, 1994). En sí, el feminismo nos habla de la condición de las mujeres en la sociedad y la necesidad de generar cambios:

Ha sido el feminismo, sin embargo, la contribución más significativa en la reflexión sobre la condición de la mujer, y lo ha caracterizado esta creación de conocimientos que surge y se recrea en la voluntad de transformarla. No es casual que en un inicio las mujeres fueran pensadas y se propusieran metas cuyo paradigma eran los hombres. (Lagarde, 1997, pág. 30)

Desde la perspectiva de Maffia (2016), la definición de cualquier corriente feminista debe considerar tres principios:

- a) **Descriptivo:** las mujeres, en cualquier tipo de sociedad contemporánea, se encuentran en peores condiciones que los varones.
- b) **Prescriptivo:** es urgente la modificación del panorama de desigualdad sistemática basada en la discriminación sexo-genérica.

- c) **Práctico:** propuesto como un enunciado práxico-compromisorio; todos los agentes de la sociedad deben estar dispuestos a generar un cambio, es decir, el feminismo exige una responsabilidad moral extensiva, no excluyente.

En relación con el último principio, existe una crítica potente frente a quienes pueden ser feministas, específicamente, ¿puede considerarse a un hombre feminista? Según la perspectiva de Maffia (2016) sí pueden serlo, dado que pueden colaborar en la construcción de un nuevo proyecto social, reconociendo sus espacios de apoyo no protagónico, mas, autoras como Kirkwood (1986) afirman que el feminismo contemporáneo, y los estudios sobre la mujer, sólo pueden ser validados desde la realidad interna de sus protagonistas, es decir, las mujeres que han sufrido las consecuencias de un sistema opresivo político, económico y cultural, y han asumido un compromiso para erradicarlo, siendo este proceso el que da vida a la *rebeldía social*. Desde esta perspectiva, Kirkwood (1986) sostiene al feminismo como un movimiento social contemporáneo, que solo puede ser llevado a cabo por mujeres que han logrado superar el disgusto personal de la opresión y discriminación, identificándose con otras y semejantes.

En base a la última idea, Montero (2006) reconoce a dicha característica como una doble dimensión que le entrega particularidad al movimiento feminista: plantea la urgencia de un nuevo sujeto social, tanto individual como colectivo. En el caso del sujeto individual, éste debe ser producto de una revelación personal en que las mujeres reconozcan, legitimen y valoren aspectos particulares de su condición; todas llegan al feminismo en base a sus historias y las particularidades de éstas, siendo un factor en común las condiciones que propician la injusticia por el mero hecho de ser mujer. En el caso del sujeto colectivo, éste se conforma en base a la identificación de una con otras y la voluntad de actuar colectivamente contra el sistema de prohibiciones y exclusiones que las encierra (Montero, 2006).

Una vez alcanzada la colectividad, la acción entrega y compromete la virtualidad y universalidad para la construcción de una nueva sociedad para quienes han sido tanto opresores como oprimidos (Kirkwood, 1986; Montero, 2006). Es decir, este proyecto sería construido desde mujeres y su experiencia, no excluyendo la participación futura de otros personajes, dando paso al *feminismo como revolución*:

La liberación femenina no consistirá ya, entonces, en un problema a resolver con la incorporación al mundo de "las que no lo están". Puesto que no es suficiente romper los muros del hogar para incorporarse al mundo social y público y abrirse horizontes,

el feminismo rechaza la posibilidad de realizar pequeños ajustes de horarios y de roles al orden actual. pues eso no sería otra cosa que la inserción en un ámbito-mundo ya definido por la masculinidad (...) La incorporación de las mujeres al mundo será para el movimiento feminista un proceso transformador del mundo. Se trata, entonces, de un mundo que está *por hacerse* y que no se construye sin *destruir* el antiguo (Kirkwood, 1986, págs. 58-59)

Al analizar las palabras de Kirkwood (1986), las acciones de una *revolución feminista* no se encuentran supeditadas a la protesta o denuncia, a pesar de ser un componente clásico la manifestación, dado que las modificaciones parciales o enfocadas en denuncias particularistas, no consiguen superar el actual orden masculino de la realidad social, por lo tanto, mantienen vigente el conflicto de relaciones basadas en la desigualdad y estereotipos de género. Una perspectiva más radical, es aquella desarrollada por Raquel Gutiérrez (2016), denunciando a las relaciones que constituyen al tejido social como opresivas y violentamente intrínsecas, en la medida que los intereses, voluntades, aspiraciones y decisiones de las mujeres son sometidas al interés de *un otro masculino*, encarnado en toda figura familiar, organizacional e institucional; por lo tanto, el feminismo es considerado como una lucha para acabar con todo régimen social (capitalista y predecesores) que sostienen al derrotero patriarcal:

La lucha de las mujeres por superar la opresión específica de que somos objeto, en tanto mujeres, además de la explotación que vivimos como obreras, campesinas, trabajadoras, etcétera, ha de comenzar de inmediato. No existen dos luchas “separadas”, una de las mujeres contra la opresión patriarcal y otro “social” contra la explotación y el Estado. O ambas se funden en un solo torrente subversivo y transformador o nos quedamos en medio de absurdas ilusiones. (Gutiérrez, 2016, pág. 146)

El postulado de una *única revolución* por parte de Gutiérrez (2016), permite problematizar el porqué es incorrecto definir al feminismo desde una única posibilidad. Es fundamental entender al feminismo como un proyecto en constante contradicción, evolución y en diálogo con la realidad social, el cual no puede ser encasillado como dogma, al contrario, cada diseño debe ser situado histórica, geográfica y culturalmente (Montero, 2006; Beltrán, 1994) dado que, cómo se reconoce a las mujeres y se construye su identidad tiene diversos alcances contextuales y culturales (Amorós, 2007; citado en Martínez, 2016). De este modo, el feminismo se caracteriza por ser una construcción bifurcada y con un fuerte componente

crítico, dado que la transformaciones que se propone, le obliga a actuar en el terreno de las ideas, en lo simbólico de la interpretación y en el cómo se reproducen los mecanismos que permiten la naturalización de la inferioridad *no-masculina* (Montero, 2006), mas, el cómo enfrentarles e identificar aquellos que anulan un proyecto de construcción feminista, variaría de lugar a lugar, de espacio a espacio y de protagonistas a protagonistas:

El entendimiento del género, las vivencias, los roles, las ocupaciones... de mujeres y hombres variarán en función de la cultura, el país, la clase, la etnia... y en definitiva del contexto en el que nos encontremos y en el cual llevemos a cabo las prácticas educativas, las acciones de desarrollo de la ciudadanía o las políticas. (Martínez, 2016, pág. 133)

De este modo, el feminismo que nació desde una apuesta liberal e individual que argüía por un principio de igualdad entre sexos, comenzó a criticarse y desacreditarse, por una parte, por la falta de un agente comunitario en su actuar, y por otro lado, al reconocer en sus orígenes patrones racistas, clasistas y heterosexistas (Bard & Artazo, 2017; Pateman 1996). Es así, que el feminismo comenzó a teorizarse y concretarse extensivamente con diversos apellidos, sin embargo, Mouffe (1993) destaca que las metas del feminismo pueden construirse desde diversas trincheras, no obstante, lo importante radica en que la lucha apunte contra las múltiples formas en que la categoría mujer es construida como subordinación, concordando con los principios descriptivos y prescriptivos expuestos por Maffia (2016); sería en el enunciado práctico-compromisorio dónde residirían las principales discrepancias.

Finalmente, el feminismo involucra una práctica y teoría política (Beltrán, 1994), en sintonía a las implicaciones históricas y culturales de dónde se desarrolle, puesto que sitúa la emergencia de la articulación de las esferas de lo público y lo privado, presentándoles como invariantes estructurales, jerarquizadas y con tendencia a la valoración masculina, no permitiendo una efectiva incorporación de las mujeres al espacio político y de la democracia (Amorós, 1994; Pateman, 1995). Desde una interpretación anti-escencialista del feminismo, es decir, aquella que postula la urgencia de reconocer la multiplicidad de relaciones de subordinación contemporáneas a las que se enfrenta el sujeto social y desligarse de un antagonismo de clases exclusivo del marxismo, Mouffe (2019) propone una teorización y acción pública-cívica por parte del feminismo que respalde la creación de una identidad política que dé cuenta de un principio de equivalencia democrática en que se reconozcan principios y derechos de la ciudadanía moderna (Mouffe, 1993), modificando entre sus

componentes, la concepción dicotómica y androcéntrica de la realidad social (Pateman, 1996; Maffia, 2016).

La discusión en torno a los conceptos *público y privado* tiene un apartado particular en este escrito, puesto que se le reconoce como una arista fundamental para desarrollar la idea de maternidad como asunto social y político. En consecuencia, esta discusión será profundizada más adelante.

A pesar de las diversas acepciones, características y tensiones que pueden identificar al feminismo como movimiento y teoría crítica, éste se ha nutrido de diversas herramientas que le han permitido evidenciar y denunciar la subordinación histórica a las que se encuentran sujetas las mujeres, siendo un concepto clave el *género*.

La conceptualización de género no está extensa de discusiones, al igual que el feminismo, ésta presenta variaciones respecto al lugar y tiempo en el cual se presente, es decir, no es una categoría estable ni universal (Montero, 2006; Gamba, 2008), sin embargo, según Gamba (2008) es una de las construcciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Considerando lo anterior, puede entenderse al género como una categoría de análisis transdisciplinaria, que remite a la construcción y asignación de roles, identidades y valores que definen ser “hombre” o “mujer” en una sociedad predeterminada (Gamba, 2008). Del mismo modo, Montero (2006) enfatiza desde una perspectiva feminista, que el género es una categoría social que explica la desigualdad entre hombres y mujeres, correspondiente a un orden de diferenciación y jerarquización.

Según Susana Gamba (2008), a pesar de las controversias y debates que puede significar definir a la categoría género, ésta presenta las siguientes características básicas:

- 1) Corresponde a una construcción social e histórica.
- 2) Es una relación social, puesto que remite a la normativa relacional entre hombres y mujeres.
- 3) Al enfocarse en el carácter cualitativo de las relaciones, identifica esquemas de poder.
- 4) Los esquemas de poder evidencian relaciones asimétricas entre lo masculino y lo femenino, siendo usual, la dominación del primero y la subordinación del segundo.
- 5) No refiere únicamente a la relación entre sexos, sino que a variados fenómenos y constituyentes sociales.

- 6) Es transversal, por lo que actúa y considera las diversas aristas y características del entramado social.
- 7) Es una propuesta de inclusión, puesto que su problematización permite generar cambios en las actuales relaciones.
- 8) Es una potencial búsqueda de la equidad, pues propone que las mujeres deben conquistar el ejercicio del poder en su más amplio sentido.

Por otro lado, el concepto de género ha sido considerado como una herramienta fundamental en lo que respecta a la investigación feminista, siendo utilizada y cuestionada por diversas disciplinas:

El concepto «género» definido como la construcción social y cultural de la diferencia de sexo –instrumento de trabajo fundamental en la investigación feminista, una y otra vez matizado, ampliado o cuestionado por los lingüistas– ha penetrado en las investigaciones históricas, sociológicas, etc., y hasta en la propia práctica política cotidiana (Ballarín, 2015, pág. 23)

Dentro de esta línea, Acuña (2018) rescata la importancia de la intervención del feminismo en lo que fueron los “estudios sobre la mujer”, ampliando las discusiones teóricas, metodológicas y prácticas que daban cuenta de una invisibilización que, por una parte, excluían a las mujeres como sujetos de conocimiento y, por otro lado, ignoraba las repercusiones que generaban los roles basados en órdenes sexo-genéricos. De esta idea, Harding (1987) postula que:

Las investigadoras feministas vienen sosteniendo que las teorías tradicionales han sido aplicadas de manera tal que hacen difícil comprender la participación de las mujeres en la vida social, así como entender que las actividades masculinas están determinadas por el género (y que no son, como suelen considerarse, representaciones de lo humano). (pág. 13)

Sin embargo, la masificación de los estudios de género produjo por mucho tiempo la confusión del término como sinónimo de “mujer”, acotándolo a un concepto descriptivo y dicotómico (Largo, 2014; Scott, 1996). De este modo, hablar de género contextualizaba un imaginario colectivo que denunciaba las diferencias y desigualdades a las que se enfrentan las mujeres en sociedad organizadas patriarcalmente (Largo, 2014), mas, no siempre alcanzaba a ser un paradigma que analizaba y criticaba la naturaleza de la dominación masculina en la realidad social (Scott, 1996).

Pero esto es sólo una faceta. "Género", como sustitución de "mujeres" se emplea también para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él. (Scott, 1996, pág. 271)

Frente a esta crítica, Scott (1996) plantea que el concepto género ha sido asociado al estudio de los asuntos relativos a las mujeres, con fines descriptivos que no localizan a la problemática de la desigualdad asociadas a las realidades históricas, políticas y económicas de la sociedad. De este modo, el género, es presentado como una forma de organización social relacional entre sexos, destacando las normativas de la feminidad y rechazando un determinismo biológico y doméstico de éste (Scott, 1996).

Es así, que Scott (1996) propone definir al género como: "(...) un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferenciaciones que distinguen los sexos y (...) es una forma primaria de relaciones significantes del poder" (pág. 289).

La definición de Scott (1996) tiene dos partes. La primera distingue cuatro elementos claves que se relacionan simultáneamente entre sí:

- a) **Símbolos culturales:** la evocación de representaciones múltiples (a menudo, contradictorias).
- b) **Conceptos normativos del símbolo:** interpretaciones normativas de los significados del símbolo, con alcance en variadas esferas.
- c) **Practicidad y sistemas de parentescos:** las bases de la organización social, los cuales deben ir más allá de la familia y el hogar.
- d) **Identidad subjetiva:** construcción biográfica que debe considerar diversos focos.

La segunda parte de la definición se enfoca en una teorización del género como fuente primaria de relaciones significantes de poder, por ende, un estudio analítico del género permitiría comprender las diversas conexiones y organizaciones de la desigualdad humana, decantando en la interacción social contemporánea (Scott, 1996).

En conclusión, y para efectos de esta investigación, para entender y analizar la realidad social desde una perspectiva de género, no basta con menguar su potencialidad a lo descriptivo de lo relacional, sino que debe complejizar y criticar las estructuras que

sustentan la desigualdad basada en órdenes sexo-genéricos, no como un componente aislado, sino como parte de un *todo social*.

3.1.1 Lo público y lo privado

La crítica desde el feminismo a las esferas de lo público y lo privado, radica en que éstas se basan en una lógica dicotómica, excluyente y exhaustiva que divide a la realidad en dos ámbitos sumamente sexualizados; existe una estereotipación de la mujer en la esfera privada y del hombre en la esfera pública, siendo ésta última ordenada y reservada bajo patrones masculinos que impiden la participación y discusión de asuntos políticos en voces femeninas (Maffia, 2016; Beltrán, 1994; Amorós, 1994; Pateman, 1996).

Una de las definiciones clásicas del espacio público y privado, es aquella desarrollada por Arendt (1993) desde un pensamiento y origen aristotélico. En el pensamiento griego, la organización política de la ciudad-estado se encuentra en directa oposición a la naturaleza del hogar (*oikos*) y la familia; el ciudadano, por lo tanto, pertenecería a dos órdenes de existencia: lo propio (*idion*) y lo comunal (*koinon*) (Arendt, 1993).

En el caso de la esfera pública, ésta se puede definir como aquel campo de lo común al nosotros, en el cual sus participantes se nominan bajos la condición de “iguales”, es decir, ningún ciudadano tiene la facultad de dominar sobre otro, dado que todos son considerados hombres libres. Del mismo modo, la esfera pública es considerada como pilar de la realidad, dado que ésta es recepcionada por el mundo y se sustenta en una serie de acuerdos en el cómo nos agrupamos y nos relacionamos (Arendt, 1993).

En cambio, la esfera privada es definida en el campo de la familia, siendo la dinámica de relaciones internas asimétricas en cuanto al mando y la obediencia; la libertad dentro del hogar es inexistente dada la condición de gobernantes y gobernados (noción opositora a la desarrollada en la asamblea) (Arendt, 1993; Di Pego, 2006). Siguiendo el hilo de las definiciones anteriores, la esfera privada radica en lo oculto de las cosas esenciales que no deben ser vista ni oídas por los demás:

Lo privado era semejante al especto oscuro y oculto de la esfera pública, y si ser político significaba alcanzar la más elevada posibilidad de la existencia humana, carecer de un lugar privado propio (como era el caso del esclavo) significaba dejar de ser humano. (Arendt, 1993, pág. 81)

Lo más elemental de la lógica de las dos esferas del mundo, es que unas cosas requieren ocultarse y otras deben ser vistas para poder existir, donde cada actividad humana tendría

un lugar propio en el mundo (Arendt, 1993), no siendo posible discutir lo que ocurre en el hogar como un tema de interés público. Sin embargo, la autora postula que la línea divisoria que existe entre lo público y lo privado es inexistente en el mundo moderno, dado que ambas esferas fluyen de manera constante una sobre sin excluirse mutuamente entre sí (Arendt, 1993).

La distinción entre la esfera privada y pública de la vida corresponde al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado; la aparición de la esfera social, que rigurosamente hablando no es pública ni privada, es un fenómeno relativamente nuevo cuyo origen coincidió con la llegada de la Edad Moderna, cuya forma política la encontró en la nación-estado. (Arendt, 1993, pág. 55)

Al aterrizar las esferas de lo público y lo privado en el mundo moderno, Di Pego (2006) enfatiza que la obra de Arendt permite dilucidar las asimetrías características de la esfera privada y las consecuencias de éstas en las mujeres de la sociedad moderna, mas, la crítica feminista se ha encargado de demostrar que el carácter patriarcal de la esfera privada también ha impregnado al ámbito público.

A pesar de la afinidad con que Arendt define los límites de lo público y lo privado, y cuestionándoles en la era moderna, Sheyla Benhabib es una de las principales críticas a las conceptualizaciones de la filósofa, dado que la identifica como una opositora a la liberación femenina y la participación de las mujeres en la vida activa, siendo sus ideas nutridas con ideologías masculinas y negando el acceso de las mujeres al mundo común (Benhabib, 1993). De este modo, el feminismo se ha encomendado la misión de redefinir éstas desde un enfoque de género crítico (Benhabib, 1993) que consiga dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo la presencia de las mujeres modifica los límites entre lo público y lo privado?

A pesar de que han existidos variados cambios en cómo conceptualizamos dichos espacios, desde la perspectiva de Amorós (1994), lo privado y lo público constituyen una invariante estructural que articula y jerarquiza a la sociedad desde un orden de género (lo masculino y lo femenino) siendo las actividades que se desarrollan en el espacio público las más valoradas y prestigiosas socialmente, siendo justamente aquellas relacionadas a lo masculino. En cambio, la esfera privada es asociada al espectro femenino, siendo sus

actividades pueden ser valoradas al interior de la esfera, pero no consiguen trascender ni apreciarse al exterior.

Por el contrario, el espacio privado, en oposición al espacio de los pares o iguales, yo propongo llamarlo el espacio de las idénticas, el espacio de la indiscernibilidad, porque es un espacio en el cual no hay nada sustantivo que repartir en cuanto a poder ni en cuanto a prestigio ni en cuanto a reconocimiento, porque son las mujeres las repartidas ya en este espacio (Amorós, 1994, pág. 3).

De la cita anterior, la autora destaca que en el espacio privado existe una negación del poder y la cualidad de generar redes de distribución y reconocimiento entre sus habitantes, negándole a las mujeres definirle como personajes políticos y ontológicos, es decir, participantes del contrato social. Este último punto, lo toma Pateman (1995) como problematización de las concepciones del liberalismo respecto a las aportaciones teóricas-críticas del feminismo que plantean la urgencia de inscribir a la mujer en el espacio de la ciudadanía y la democracia, volviéndose a la base de que lo privado, lo público, lo social y lo político deben reconceptualizarse.

En suma, el contrato social sostiene el argumento que toda relación social debe adoptar la forma de un contrato, basado en qué sus participantes son individuos libres e iguales (Pateman, 1995). Desde la perspectiva de Pateman (1995) el pacto original, sujeto a la teoría liberal contractual, justifica la subordinación civil moderna, específicamente de las mujeres; el actual pacto original es tanto social como sexual, puesto que en éste se establece el derecho político de los hombres sobre las mujeres (Beltrán, 1994; Pateman, 1995), generando relaciones de dominación y subordinación al justificarse el principio de individuos "libres e iguales" como categorías excluyentemente masculinas. El problema de la esfera privada, por lo tanto, es que no se considera política, siendo sus actividades (prácticamente, todo el actuar respecto y sobre lo femenino) públicamente irrelevante (Pateman, 1996).

La autora enfatiza en que la diferencia sexual sería tomada como diferencia política, siendo la naturaleza femenina propia de la esfera privada (el hombre puede habitar en ambas esferas, siguiendo las ideas de Arendt), no consiguiendo establecer relaciones libres y autónomas desde una perspectiva horizontal del liberalismo: "El cuerpo, el sexo y la diferencia sexual son inseparables de la subordinación civil, pero el cuerpo y el sexo deben estar separados del individuo si se ha de crear la subordinación civil con el nombre de

libertad” (Pateman, 1995, pág. 306). De este modo, la politóloga británica postula que la conquista de la ciudadanía por parte de las mujeres debe ser fundada desde su corporalidad (enfaticando en la capacidad de dar a luz) y no como individuos abstractos no masculinos; la condición de igualdad no puede ser compatible desde la subordinación, pero sí desde la diferencia (Pateman, 1995; 1996)

Las mujeres pueden obtener la condición formal de individuos civiles pero un ser en un cuerpo femenino nunca puede ser «individuo» en el mismo sentido que los varones. Tomar en consideración seriamente la identidad «encamada» exige abandonar al individuo unitario masculino y abrir la posibilidad de dos figuras: una masculina y otra femenina. (Pateman, 1995, pág. 306)

Frente a este postulado, autoras como Mouffe (2019) sostiene que los problemas que derivan de la construcción liberal de lo público y lo privado, no desaparecen enmarcando la distinción entre sexos; al contrario, la construcción de una nueva ciudadanía debe redefinir al agente social al punto en que las diferencias sexuales sean efectivamente irrelevantes (Mouffe, 2019; Beltrán, 1994). La reformulación del sentido de la participación política debe superar la hegemonía de un esencialismo de clase al momento de definir al agente social, abandonado su carácter unitario, racional y transparente:

Podremos entonces concebir al agente social como una entidad constituida por un conjunto de “posiciones del sujeto” que no pueden estar nunca totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias; (...) una entidad construida por una diversidad de discursos, no tienen que estar relacionados entre sí, pero si se encuentran en un constante movimiento entre sobredeterminación y desplazamiento. (Mouffe, 1993, pág. 6)

A su vez, la reformulación del agente social involucra una redefinición del concepto democracia, la cual es propuesta por Mouffe (1993) como “democracia radical”, es decir, aquella que logra responder a los paradigmas de la democracia moderna pluralista, reconociendo la afirmación que todos/as son libres e iguales:

La pregunta de si las mujeres tienen que volverse idénticas a los hombres para ser reconocidas como iguales, o la de si tiene que afirmar su diferencia al costo de la igualdad, aparece como pregunta sin sentido una vez que las identidades esenciales son puestas en cuestión (Mouffe, 1993, págs. 8-9)

En concreto, y basándome en los diversos aspectos expuestos en este apartado, el feminismo anuncia que: 1) las esferas de lo público y lo privado están obsoletas, 2) la división entre ambos mundos es cada vez más difusa en el escenario actual, aunque la división genérica y sus estereotipos persisten, 3) las mujeres no han conseguido ser partícipes totales de la esfera privada, mucho menos del mundo político y 4) es urgente politizar y discutir sobre aquello que permanencia en penumbras. Considero que las palabras de Julieta Kirkwood son más que acertadas a estos puntos:

En seguida. al considerar a la mujer como unidad, producto de innumerables estructuras productivas. reproductivas y políticas, se revertirá el análisis de lo netamente femenino, planteándose como una problemática que engloba la totalidad de la vida cotidiana. A través de su negativa a dejar fuera de la preocupación social los problemas individuales y personales. dejará puesta en la conciencia social y colectiva su reciente descubierta verdad: " lo personal también es político". Desde allí. entonces. en la nueva imagen problematizada del mundo. se hará presente en "lo público" todo aquello que históricamente se desarrollaba en el círculo de "lo privado". (Kirkwood, 1986, pág. 58)

La interrogante de ¿cómo lo hacemos?, pareciese ser un aspecto persistente y propio del movimiento feminista y sus diversos objetivos, éste mismo les entrega identidad y dinamismo a sus diversas denominaciones, más ¿Cuál debería ser la apuesta al momento de hablar de la maternidad como un asunto social?

3.1.2 La maternidad

Históricamente, el imaginario en torno a la maternidad la ha determinado como una cualidad innata de las mujeres, basándose en un principio biológico e instintivo, denegando una separación de identidades entre ser mujer y madre, adjetivándose estática y aculturalmente (Palomar, 2005).

Sin embargo, la maternidad no es un hecho natural, sino que una construcción social que se organiza en base a las normas propiciadas por un momento y lugar específico, condensando un imaginario complejo y poderoso que revela los efectos del género en la sociedad (Palomar, 2005; Lagarde, 1997; Beauvoir, 2015). De acuerdo con Palomar (2004) la maternidad es una práctica social sobrecargada de significados y de compleja simbolización, dado que su vivencia tanto personal como colectiva está rodeada por un imaginario compuesto por figuras, estereotipos e ideas esencialistas sobre la maternidad, sin negar el aspecto biológico que le suscribe, ésta se configura imponiendo las voluntades

de un discurso de género que se fundamenta en una esencia femenina que remite a las tareas del cuidado y a la entrega mítica del amor incondicional.

La maternidad ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, sin embargo, Palomar (2005) destaca que fueron los tiempos de la Ilustración donde se definió que la madre debía ser el principal ente de afecto y educación para sus hijos/as (superando un primer rol nutricional), perfilando primeramente la separación de roles entre la madre y el padre, específicamente, cuidado/mantenimiento y subsidio familiar.

En la época moderna, la imagen de madre abnegada se cuestiona por una serie de corrientes feministas, poniendo en debate la disociación de la figura materna con la femenina, reafirmando a la mujer como sujeto autónomo (Palomar, 2005; Beauvoir, 2015). A mediados del s. XIX Simone de Beauvoir contraponen la figura americana de la mujer-madre perfecta de los años 50' post Segunda Guerra Mundial, planteando las primeras bases teóricas de la maternidad como fuente de devaluación, opresión, degradación y conflicto frente al desarrollo individual (Beauvoir, 2015).

Sin embargo, la crítica de Simone Beauvoir (2015) no debe ser asociada a una corriente contra la maternidad, sino que una reprobación a la idea de que ser madre es una vocación natural de toda mujer, reduciendo su agencia social a sus características biológicas, negando las bases del psicoanálisis freudiano y la existencia del instinto materno. El cómo se desarrolla la maternidad en sociedad es una tara para la liberación femenina, puesto que ésta se presentaba como obligación para la mujer y no como opción sobre sus cuerpos y deseos (Beauvoir, 2015); lo maternal no trasciende a todas las madres, coincidiendo con los planteamientos de Badinter (1980, citado en Palomar, 2005): el amor incondicional no es la plataforma que permite a las mujeres cumplir con sus deberes maternos, sino que los mandatos sociales, religiosos y morales que tiñen al ideario que le rodea.

La maternidad como mandato social, refiere a lo que Lagarde (1997) define como "cautiverio", entendiendo a este concepto como una expresión político-cultural de la figura femenina como sobreviviente a una configuración societal (histórica, cultural y genérica) opresora, evidenciando que algunas mujeres se adaptan felizmente a sus barrotes y otras luchan fervientemente contra éstos. El cautiverio define el cómo ser mujer en una sociedad, desde las columnas de la subordinación al poder y condicionando su existencia a un *ser de y para los otros*:

La condición genérica de la mujer ha sido construida históricamente, y es una de las creaciones de las sociedades y culturas patriarcales. El poder define genéricamente la condición de las mujeres. Y la condición de las mujeres es opresiva por la dependencia vital, la sujeción, la subalternidad y la servidumbre voluntaria de las mujeres en relación con el mundo (los otros, las instituciones, los imponderables, la sociedad, el Estado, las fuerzas ocultas, esotéricas y tangibles). (Lagarde, 1997, pág. 35)

En consecuencia, la maternidad como cautiverio se define desde la imagen de la *madresposa*, la cual encarna lo positivo y esencial de la femineidad: su sexualidad procreadora y su relación de dependencia vital respecto a los otros, expresadas mediante los lazos maternos, filiales y conyugales (Lagarde, 1997). La *madresposa* plasma la condicionante de preexistencia del hombre para sustentar la subsistencia femenina, llegando a ser la maternidad una condición y hecho global constitutivo de la mujer en la sociedad, inclusive, de aquellas que no tienen hijos o hijas; las funciones y simbolismos de dicha categoría custodian y transmiten el orden imperante de la sociedad, siendo sus protagonistas madres de otras personas si fuese necesario (hermanos, hermanas, primos, amigos, entre otros):

Todas las mujeres por el sólo hecho de serlo son madres y esposas. Desde el nacimiento y aun antes, las mujeres forman parte de una historia que las conforma como madres y esposas. La maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, independientemente de la edad, de la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres. (Lagarde, 1997, pág.363)

Prosiguiendo con la idea de la maternidad como un hecho social que afecta a todas las mujeres, Montecinos (1996) sostiene que es a través de los cimientos de la cultura mariana presentes en el sincretismo latinoamericano que se precisan las identidades en torno a lo masculino y lo femenino con atribuciones específicas, respectivamente, ser hijo y ser madre. La figura del padre asociada a la ausencia, abandono e ilegitimidad, representan profundas huellas en el imaginario social del continente, siendo la imagen de la virgen-madre la que permite calmar la angustia del abandono, puesto que la virgen (incluso aquellas que son introducidas en el imaginario indígena) es un ente protector ante una población que se definiría como un niño colectivo:

La relación de María con su Hijo es más bien de poder, La madre no se inclina ante éste, ni tampoco se asume como su esposa. Se trata del poder materno sobre las criaturas que ha engendrado: es una relación de mayor a menor, de protección y de cuidado (Montecino, 1996, pág. 94)

Entonces, es a través de la cultura mariana que se sostiene a la madre como una figura de sacrificio y amor incondicional, presentándose a lo maternal como una condición que excede lo razonablemente humano, siendo la abnegación y el sacrificio un precio absolutamente soportable, inclusive, rozando al masoquismo (Montecino, 1996). De este modo, los cimientos de la cultura mariana reproducen la división espacial de lo público y lo privado al momento de “ubicar a las mujeres”, puesto que ellas deben representar el funcionamiento del mundo doméstico y la responsabilidad de la existencia, todo guiado en nombre del amor y la figura del sacrificio (Largo, 2014; Montecino, 1996).

Las posturas más radicales de las diversas corrientes feministas que definen a la maternidad como una fuente de devaluación de las mujeres, son ampliamente criticada por otras feministas que se identifican con fundamentos teóricos basados en lo enriquecedor de la diferencia y en la exaltación de lo propiamente femenino, apareciendo feminismos nominados como maternalistas (Maffía, 2016; Villanueva, 2017).

El feminismo maternalista tiene fuerte nexos con corrientes ecologistas y medioambientalistas, dentro de sus principales principios, se presenta a la maternidad como una propuesta que puede alcanzar el empoderamiento de las mujeres, reivindicando la capacidad regeneradora del cuerpo femenino a través de la glorificación de la maternidad, siendo ésta una fuente de placer, conocimiento y poder específicamente femenino (Villanueva, 2017; Sánchez, 2016). Asimismo, se presenta a la maternidad como un mecanismo que podría alcanzar la transformación social guiada por cualidades esencialmente femeninas (paciencia, tolerancia, protección, cuidado hacia otros) en contraposición a los patrones destructivos y competitivos de la hegemonía masculina (Villanueva, 2017). De este modo, Sánchez (2016) define a la maternidad desde esta corriente como: a) un pilar para la construcción de la paz y b) una tarea que involucra tanto a varones como mujeres, dada la función social que le circunda.

Desde la perspectiva de Villanueva (2017) el maternalismo plantea la urgencia de redefinir a la maternidad como un elemento fundamental de la identidad femenina, alejándole de una actual experiencia de opresión guiada por parámetros patriarcales que no permiten

vivenciarla como liberación, ni identificarnos unas con otras. Sin embargo, esta postura no está exenta de contradicciones: rescatar las características propias de la femineidad, bordea una delgada línea entre reproducir los roles y estereotipos de género, versus, mostrar resistencia ante éstos (Villanueva, 2017). En concordancia al precepto de la maternidad como resistencia, Sánchez (2016) plantea la necesidad de reformular la maternidad extendiéndole a un diálogo que involucre categorías que vayan mucho más allá de la mujer-madre, apostando por un enfoque interseccional que rescate la diferencia y ambivalencia de las experiencias de las mujeres que deciden ser madres, anulando el componente “angelical” de la herencia mariana, liberando así a las mujeres de un sentimiento de culpa y relaciones de manipulación respecto al cómo vivencian su maternidad.

Es tal la influencia de los determinantes culturales que rodean al imaginario de la maternidad, que inclusive se habla de “buenas madres” y “malas madres”, siendo éstas últimas las que transgreden los pilares de las concepciones biológicas y míticas de la madre como figura de sacrificio, no cumpliendo con los mandatos de género respecto a la función reproductiva y del cuidado (Palomar, 2004). La evaluación del rol de madre y el sentimiento de culpa respecto al mismo, evidencia a la maternidad como una actividad que ha responsabilizado exclusivamente a las madres en el rol de la crianza y sus resultados, a lo cual Palomar (2004) denuncia que se ha omitido la responsabilidad social de los demás agentes que propician dicha labor, puesto que las tareas de cuidado en nuestra región mantienen fuertes lazos históricos que reproducen la subordinación femenina, siendo su reformulación una problemática que apunta a los componentes ideológicos que atañan a la división sexual del trabajo y la reproducción del género (Palomar, 2004; Flores & Tena, 2014).

En definitiva, a pesar de que hablar sobre maternidad pueda involucrar miradas extremas en torno a su concepción, se puede concluir que su configuración como obligatoriedad y actividad delimitada por patrones que conflictúan el desarrollo de ésta por parte de la población femenina que decide o no ser madre, la instalan en la agenda como una lucha por la reivindicación femenina y la necesidad de su reformulación al contexto actual (Palomar, 2005; Lagarde, 1997; Beauvoir, 2015; Flores & Tena, 2014; Sánchez, 2016; Villanueva, 2017).

Asimismo, con base en los planteamientos de Flores & Tena (2014), el cuestionamiento de un régimen familista que designa a la madre como principal responsable del bienestar

familiar y sus redes de parentesco, abre el diálogo a repensar la viabilidad de una sociedad en constante contradicción en el cómo la maternidad interactúa con los prejuicios morales que le envuelven y las nuevas políticas que abogan por alcanzar la equidad de género en las diversas esferas de la sociedad (Flores & Tena, 2014; Murray, 2015; Cánovas, 2010). Ahondando en esta idea, Cánovas (2010) afirma que la sociedad mantiene un constante estado de ambivalencia respecto a las madres que deciden participar en otros espacios con otros pronombres, a través de las instituciones, la maternidad es exaltada o ignorada a conveniencia, convirtiendo a las mujeres con hijos o hijas en *madres bisagras*:

Las madres de hoy forman parte de una generación bisagra: por un lado, son herederas de una época prolongada, históricamente hablando, en que se inculcaba la dedicación absoluta a los hijos, pero, por otro lado, se han incorporado nuevos referentes que otorgan un papel activo a la mujer, todo ello sin haberse producido aún las transformaciones estructurales que permitan realmente unas condiciones dignas para llevar a cabo el ejercicio de la crianza, sin renunciar de manera permanente a la realización en otros planos de la existencia (Cánovas, 2010, pág. 17)

De este modo, Flores & Tena (2014) sugieren que una ideología desfamiliarizadora permitiría una transferencia de las responsabilidades del cuidado hacia las instituciones públicas y del mercado, fundamentando que la incorporación de las mujeres al mundo laboral, político y otros espacios de los cuales ha sido excluida por su rol de madre, solo podrán concretizarse al eliminar la ilusoria separación de lo público y lo privado. En concordancia a este postulado, diversas corrientes feministas latinoamericanas han impulsado el discurso de proponer a las tareas del cuidado como un trabajo, por lo cual, reconociendo esta arista fundamental de la maternidad bajo un enfoque de los Derechos Humanos, se aseguraría la conciliación de responsabilidades entre la familia y los diversos agentes institucionales que se relacionan con ésta (Flores & Tena, 2014). En esta línea, Pautassi (2007) reconoce en el enfoque de derechos una oportunidad para redefinir los patrones y limitaciones que rodean la dinámica del cuidado, involucrando a personajes ausentes como son los varones, el Estado e instituciones privadas:

En rigor, el enfoque de derechos explicita un reconocimiento de la relación directa existente entre el derecho, el empoderamiento de sus titulares, la obligación correlativa y la garantía, todo lo cual conjuga en una potencialidad que puede actuar

como una forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales marcadamente desiguales. (Pautassi, 2007, pág. 18)

Asimismo, Pautassi (2007) postula al derecho del cuidado desde una perspectiva universal y no particularista, dado que el reconocimiento de las tareas de cuidado no debe estancarse en una neo-atribución femenina, sino como un avance en término de calidad en la vida ciudadana, es decir, el cuidado desde un escenario público y no privado. Sin embargo, la politización de la maternidad y la redefinición de las tareas de cuidado no está extensa de conflictos, según Flores & Tena (2014) la ideología desfamiliarizadora choca con los principios arraigados de la familia judeocristiana-nuclear latinoamericana, dificultando el cuestionamiento sobre quiénes deben estar a cargo de las tareas de cuidado, generándose una red de cuidado/apoyo elementalmente femenina, donde mujeres ayudan a otras pares a lidiar con las tensiones de una doble o triple jornada (Montecino, 1996; Lagarde, 1997); no obstante, esta realidad se extiende y problematiza desde el cuidado delegado a la familia (abuelas, tías, hermanas) hasta el cuidado desde un asunto de clase, como ocurre con las asesoras del hogar (mujeres que cuidan a los/as hijos/as de otras mujeres) (Flores & Tena, 2014; Murray, 2015). Este antecedente es uno de los motivos por los cuales se afirma que un cambio en los roles de género no puede limitarse al papel, como lo han sido las políticas de corresponsabilidad o adecuaciones al Código del Trabajo, sino que es un cambio cultural de largo aliento, cuestionamiento y transformación (von Borries, 2012; Villanueva, 2017).

Actualmente, las mujeres que deciden ser madres interactúan con dos tendencias globales: la maternidad intensiva y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, procesos políticos y educativos (Flores & Tena, 2014; Murray, 2015). A pesar de que se han difundido diversos discursos que promueven el equilibrio entre aquellos dos mundos (como el principio de corresponsabilidad desarrollado en los antecedentes de este proyecto) es necesario presentar a la maternidad como un tema político, por un lado, dada su invisibilización como deuda y responsabilidad social, y por otro, como resistencia a los parámetros que la definen sin las palabras de sus protagonistas; no existe una única forma de vivir la maternidad. Para finalizar este apartado, considero que las palabras de Sánchez (2016) redondean esta última idea impecablemente:

Desde mi experiencia de acompañamiento a mujeres, estoy convencida de que la reflexión feminista sobre la maternidad permite a las mujeres reconocerse como constructoras de una práctica social que si transformamos y desnaturalizamos, puede interpelar formas tradicionales de familia, organización social, y subvertir la subjetividad

femenina que reproduce el orden establecido. El feminismo en la experiencia de la maternidad puede diferir el mito de la mujer-madre del orden simbólico del patriarcado. Por ello, la maternidad es un tema político. (pág. 266)

3.2 Universidad como espacio de reproducción ideológica

Hablar de educación es un panorama que abarca diversas aristas y disciplinas, dado su indiscutible impacto en la sociedad; entre sus diversos escenarios, un ámbito de estudio del sistema educacional es su vinculación a la desigualdad social y su reproducción (Labraña, 2012).

En el contexto de la sociedad moderna y desde una perspectiva funcionalista, Parsons (1990) declaró a la educación como una de las tres grandes revoluciones sociales, siendo caracterizada como un agente socializador por excelencia cuya misión es internalizar en los/as estudiantes los compromisos normativos y promover recursos de asignación que sostengan la estructura de roles (Labraña, 2012; Parsons, 1990).

Del mismo modo, Parsons (1990) plantea una tendencia moderna a la institucionalización de la igualdad la cual, al ser integrada en el campo educacional desde un acceso masivo a las escuelas y mecanismos de evaluación estandarizadas, termina por ratificar al sistema escolar como un apoderado estratificador que concretiza la naturaleza pluralista de las estructuras y las necesidades funcionales de cada sistema. En efecto, la igualdad de oportunidades en el sistema escolar acarrea diferencia de logros de cada estudiante, dado que la educación se sustenta en una ideología de oportunidades y triunfos, siendo estos últimos diferenciados por las habilidades, orientaciones familiares y motivaciones individuales de cada alumno/a; de este modo, gradualmente los/as estudiantes son diferenciados en base a sus logros y estratificados por ellos (Parsons, 1990). El logro académico ignora otras características sociodemográficas del alumnado al momento de su evaluación, siendo un mecanismo que el mismo Parsons (1990) reconoce como beneficioso para la clase burguesa y enrevesado para el resto, dado que superar las características de su origen será un trabajo personal para alcanzar el mérito que le lleve a otros espacios. De este modo, quienes ingresan a la universidad serían quienes demuestran tener habilidades y motivaciones para hacerlo.

Desde un enfoque de la teoría de la reproducción social, autores como Bowles & Gintis (1985) afirman que la desigualdad en el sistema educativo es sustentada por la relación entre la superestructura ideológica del aparato escolar y la estructura económica del sistema capitalista, no pudiendo ser la educación una fuerza de cambio social a favor de la

igualdad. Asimismo, y siguiendo el hilo de la lógica marxista, no sería el mérito el factor que determina la posición del estudiantado, sino la jerarquía de cada estudiante respecto a la clase social de la cual proviene, reproduciendo condensadamente la relación patrón-trabajador desde la más temprana infancia, es decir, quienes aprenden a obedecer y quienes a aprender a dirigir-emprender (Bowles & Gintis, 1985; Labraña, 2012). De este modo, las estructuras de desigualdad de la educación están fundamentadas por las estructuras productivas, y al mismo tiempo, el origen social sí sería un factor que incide en el éxito académico y la movilidad social, no siendo las habilidades y motivaciones el único motor que permitiese acceder a los estudios superiores (Bowles & Gintis, 1985).

Tanto el enfoque funcionalista como el de la reproducción, reconocen que el acceso a la universidad es clásicamente reservado a los personajes que representan a la elite, además de perpetuar las condiciones de existencia de las distintas clases sociales. Del antecedente anterior, Bourdieu y Passeron (2009) estudiaron cómo este fenómeno comenzó a naturalizarse y legitimarse, mas, la explicación de la desigualdad por factores meramente económicos pareciese insuficientes puesto que, según los autores, lo único que tienen en común un grupo de estudiantes en su práctica universitaria, siendo la clase una particularidad a definir (Bourdieu & Passeron, 2009).

Desde la perspectiva de Bourdieu & Passeron (1996), y como nexo común con los autores ya mencionados, el aparato escolar velaría por la reproducción jerárquica de las estructuras de poder de la sociedad moderna, ya que la enseñanza escolar se basa en un sistema de segmentación temprana hacia el estudiantado, bajo una constante selección entre aquellos/as que son “capaces” o no, de ocupar ciertas posiciones privilegiadas a futuro. La enseñanza, por lo tanto, está diseñada solo para que ciertos agentes logren alcanzar los máximos estándares, siendo usualmente, aquellos/as hijos/a de quienes se encuentran en las más altas posiciones de poder, es decir *los Herederos* (Bourdieu, 2007; Bourdieu & Passeron, 1996).

La explicación al porque *los Herederos* obtienen mejores resultados en el mundo académico, Bourdieu (2007) lo atribuye a lo que define como *capital cultural* y su acumulación. Se puede entender al *capital cultural* como una unidad de medida que diferencia a los/as estudiantes de acuerdo a las posibilidades de estar en contacto con los recursos y disposiciones del mundo de la cultura, siendo la familia el primer agente que media estas relaciones (Bourdieu, 2007). De este modo, aquellos/as estudiantes que poseen mayor capital cultural tienen mayores oportunidades de éxito en sus trayectorias

escolares, siendo el origen social un factor que produce diferencias en el acercamiento a este tipo de capital (Bourdieu & Passeron, 2009), puesto que es la cultura de la clase dominante la que define qué conocimientos y formas de “saber hacer” son válidas, imponiéndose como objetivas a toda la sociedad (Bourdieu, 2007; Bourdieu & Passeron, 1996). Las instituciones escolares, en consecuencia, se estructuran en base a los capitales de la cultura dominante, reproduciendo las condiciones de desigualdad:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu & Passeron, 1996, págs. 25-26).

La sociedad divide las clases sociales en base al juego de capitales (económico, cultural, social, simbólico), en los diversos campos a enfrentar; dicho escenario está caracterizado por la desigualdad y la herencia de los grupos de poder (Bourdieu, 2007). En el plano educacional, la reproducción de las asimetrías se complementa con las nociones de *violencia simbólica* y *dominación cultural*, puesto que se entiende a la primera como aquella encarnación impetuosa de aquel capital negado y legitimado, que permite establecer y naturalizar quienes deben dominar y quienes deben sumirse a las decisiones de la cúspide jerárquica social, construyendo y naturalizando los mecanismos de dominación que mantengan dicho *status quo* (Bourdieu, 2007); es así, que la relación existente entre *violencia simbólica* y la escuela, es expuesta por Bourdieu & Passeron en su obra *La Reproducción*, en la cual se destaca la importancia de la institución escolar como gestor de un proceso de adoctrinamiento que funciona como reproductor social y cultural, designando tempranamente a quienes heredarán los conocimientos que responden a las posiciones de poder y quienes serán excluidos/as en cargos inferiores (Bourdieu & Passeron, 1996).

Sin embargo, Bourdieu (2007) niega la existencia de una relación entre la estructura y el individuo pasivo, de lo contrario, no existirían cambios ni nuevos estudiantes en las aulas universitarias (a pesar de que éstas estén estructuradas para otro grupo); la adquisición de esquemas preestablecidos es comprendida por el individuo de forma particular, existiendo la posibilidad de cambio en las estructuras. El concepto que engloba esta idea es *habitus*, el cual es definido como:

(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, pág. 86)

El *habitus* es colectivo y se asocia a la realidad de las clases sociales, puesto que es producto de la homogeneidad de las condiciones de existencias de un grupo, actuando éste como un producto de determinada gama de regularidades objetivas que construyen "conductas razonables" dentro de la lógica de un campo. Sin embargo, el *habitus* es a la vez acumulación de prácticas pasadas, permitiendo cierta libertad reflexiva entre el pasado actuado y el actante (Bourdieu, 2007). De lo anterior, el autor desarrolla la correlación entre las *probabilidades objetivas* y *esperanzas subjetivas* de los/as agentes, existiendo la posibilidad de un reajuste del universo al determinar que las disposiciones estructurales ya no se adaptan a las condiciones presentes, barajando la emergencia del cambio a lo que es visto como tradicional, generando conflictos entre la clase dominante y la subyugada (Bourdieu, 2007).

El *habitus* permite permanencia y cambio, es así como personajes de clases sociales más bajas pueden acceder a la educación superior, aunque el funcionamiento de las instituciones y sus ritmos marcarán la diferencia entre los/as estudiantes *herederos/as* y quienes no lo son (Bourdieu & Passeron, 2009). Inclusive, los/as nuevos/as estudiantes universitarios/as justificarían su ingreso a la institución mediante la meritocracia, en son de mantener la universidad como un espacio para los/as "merecedores/as":

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimación de sus privilegios culturales que son transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 106).

Globalmente, Bourdieu & Passeron (2009) definieron dos tipos de estudiantes: a los que esperaba la institución y los que podrían cambiar la institución. Sin embargo, autores como

Dubet (2005) postulan que los efectos de la masificación de la matrícula y la oferta universitaria han complejizado la caracterización de la población estudiantil dada su pluralidad, no pudiendo reducir al estudiante a su condición de estudio en particular, en comparación a lo propuesto por Bourdieu & Passeron:

Sin duda, los estudiantes viven y creen vivir en un tiempo y espacio originales. El paréntesis abierto por los estudios los libera momentáneamente de los ritmos de la vida familiar y profesional (...) La devoción académica tiene sus practicantes regulares y sus practicantes de ocasión, pero todos, sea cual fuese su asiduidad, viven al ritmo del año universitario (Bourdieu & Passeron, 2009, pág. 50).

Asimismo, de Garay (2012) sostiene que la definición del estudiantado universitario debe considerar las condiciones materiales de vida de éstos/as, además de las distintas actividades con las cuales congeniarían el estudio, marcando a la comunidad estudiantil desde el desarrollo de una trayectoria propiamente juvenil-clásica o desde una trayectoria discontinua, a la cual correspondería el nuevo alumnado no tradicional. Tanto Dubet (2005) como de Garay (2012) coinciden en que la categoría de juventud es una condición cultural que define a gran parte del alumnado, sin embargo, la diversidad estudiantil se extiende a otros tipos de trayectoria que pueden desencajar al perfil del estudiante a tiempo completo. Una posibilidad de inventario del *neo-estudiante no tradicional* incluiría (González, 2010; citado en Millanes, 2015):

- Estudiantes Primera Generación (EPG).
- Estudiantes de estratos socioeconómicos bajos.
- Estudiantes mayores de 25 años, que estudian y trabajan a la vez.
- Estudiantes mujeres con carga familiar y/o en situaciones de vulnerabilidad.
- Estudiantes extranjeros o de grupos étnicos minoritarios.
- Estudiantes con alguna discapacidad.

Al identificar que existen estudiantes tradicionales y no-tradicionales, las universidades podrían adaptar su oferta entre ambos demandantes y sus necesidades, lo cual tendría relación con la expansión de la matrícula y abriría el debate de un nuevo tipo de universidad. Dado lo anterior ¿cuál sería el caso de las universidades privadas nacionales?

3.2.1 Bases de la educación superior en Chile

La expansión de la matrícula en la educación superior es un fenómeno que se ha dado con intensidad en Latinoamérica, sin embargo, éste se encuentra rotulado por diversas

asimetrías, las cuales abarcan desde la posibilidad de ingreso a instituciones “prestigiosas y de calidad” hasta su posterior inserción en el mercado laboral (Alcántara & Villa, 2014). El caso de Chile no es distinto, puesto que el nivel socioeconómico y el nivel de logro académico, se relacionan entre sí desde las primeras etapas de enseñanza, influyéndose de manera creciente a través del tiempo (Muñoz & Redondo, 2013; Blok, 2016).

Las bases de esta lógica expansiva pero exclusiva en el caso de la educación superior se fundamentan en la restructuración del sistema terciario que se desarrolló durante la Dictadura Militar de Augusto Pinochet, en la cual se definió un nuevo norte de la educación superior que respondiera a los intereses ideológicos del neoliberalismo, fundado en un discurso hegemónico guiado por el mercado y fundamentado en la meritocracia (Espinoza, Barozet & Méndez, 2013; Blok, 2016; Vidal, et al., 2017).

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las diferentes ideologías que postulaban un discurso de la educación superior post golpe militar, identificando así los principales elementos que definieron el nuevo norte de las universidades nacionales (Vidal et al., 2017):

Cuadro 4. Modelos educativos post Golpe Militar

Pensamiento Ideológico	Rol de la Universidad	Rol del Estado	Financiamiento de la educación
Gremialismo	Trasmisión del conocimiento, sin tintes políticos. La educación estatal solo permite beneficiar a grupos particulares.	Alcanzar el bien común, con baja intervención del Estado. Fuerza en la meritocracia.	Particular y con subsidio del Estado. No debe ser concebida como una empresa ni perseguir fines de lucro
Neoliberalismo	Formación del capital humano, desarrollando al máximo sus potenciales. Guiado por Chicago Boys.	Estado guiado por el mercado. Las normas deben ser funcionales al mercado.	Totalmente privado. Las becas y beneficios son un “préstamos por talento”.
Nacionalismo	Desarrollar el sentimiento nacionalista y crear trabajadores.	Recuperar la armonía social mediante gremios y asociaciones, alejándose de las ideas liberales y marxistas.	Iniciativas privadas o particulares.
Progresistas	Establecer un vínculo social, tratar problemáticas sociales y producir saber científico.	Resguardar la libertad de expresión, participación y derechos fundamentales para vivir en democracia.	Autonomía universitaria con apoyo del Estado.

Liberales	Formar las capas dirigentes del país y ser vehículo de ascenso social.	Mallas curriculares que respondan a las necesidades de la sociedad.	Estructura diversificada
------------------	--	---	--------------------------

Fuente: Vidal, Vidal, Vidal, Morales, Ríos, Salazar & Ramírez.

Del cuadro anterior, se logran rescatar varias características que empapan al sistema educacional actual, por lo que se puede deducir que el nuevo norte de la educación superior fue un producto ecléctico de las ideologías más fuertes (sobre todo del estándar neoliberal). Una gran disminución en el financiamiento estatal a la educación, entre 1973 a 1985, derrocó el emblema de una universidad pluralista (acompañado de una abolición del pensamiento humanista), entregando a las universidades a las elites del país, sustentándose con altos aranceles y guiados por una lógica del mercado; este último aspecto, se nutrió de una expansión de la oferta de las Instituciones de Educación Superior (IES), entre 1980 a 1990, alcanzando un total de 310 instituciones a nivel país, primando las particulares (Blok, 2016; Vidal, et al., 2017).

Tras la reforma del 81', el panorama de las IES se transforma definitivamente, destacando la ampliación del espectro de universidades a nivel país; por un lado, se fragmentan las universidades "tradicionales" en sedes regionales, y por otro, se fundan universidades privadas con íntegra libertad de enseñanza y autonomía administrativa (Cruz-Coke, 2004). En el caso de las universidades privadas, se establece un sistema de licenciamiento y otro de acreditación que permite a las instituciones funcionar libremente, sin embargo, se reconoce una entrega de licencias con bajos estándares que no solían alcanzar un nivel de acreditación que respaldara la calidad de su oferta académica, generando así instituciones de dudosa reputación, alta demanda y con intereses de mercado (Rodríguez, 2012).

Claramente, el sistema de licenciamiento, por la vía de los hechos concretos, dio sustento a que algunas de las universidades privadas trabajasen con evidentes fines de lucro, mediante el otorgamiento de una licencia que validaba las políticas, los mecanismos y las prácticas de la institución (...) Las prácticas y modos de lucrar fueron validadas como mecanismos legítimos y ajustados a procesos aseguramiento de la calidad (Rodríguez, 2012, pág. 127)

A comienzos de los años 90', y con un total de 86 nuevas universidades en proceso de acreditación, se decreta la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza) y el Consejo Superior de Educación (CSE) con el objetivo de supervigilar y acreditar a las nuevas universidades privadas, las cuales al certificarse adquieren los derechos que gozan

las universidades del CRUCH, a excepción de la subvención estatal (Cruz-Coke, 2004). Tras la derogación de la LOCE, la Ley General de Educación (2009) reformula y obliga a las universidades a organizarse como “personas jurídicas sin fines de lucro”, es decir, la institución no puede tener como objetivo generar ganancias entre sus miembros o establecer mecanismos que propicien negocios vinculados a la misma. Sin embargo, este precedente es ampliamente cuestionado, especialmente en las universidades particulares, dada las cuantiosas ganancias que obtienen sus dueños por elevados aranceles y disimuladas prácticas que permiten multiplicar utilidades (Mönckerberg, 2007).

Actualmente, diversos bloques del mundo estudiantil, o externo a éste, condenan a la educación terciaria chilena como el sistema más privatizado y mercantilizando del mundo, donde las nuevas regularizaciones, en pocas palabras: no apuestan por derrocar el lucro en la educación, no aseguran la promesa de gratuidad universal, no invierten en el ala pública y no reconocen a la educación como un derecho (OPECH, 2016; Vidal et al., 2017). Sin embargo, hay otras interpretaciones que definen a la educación superior como un bien público y privado, con beneficios individuales y sociales, con intereses de carácter monetario o no, y además, con un objetivo de bien posicional, de experiencia y contribución social (Brunner & Ganga-Contreras, 2018), es decir, no condenan la vinculación que mantienen las IES con el Estado, el mercado, las corporaciones y la sociedad civil, reclamando que es la verdadera problemática a resolver, por parte de la política pública, es normar y regularizar la relación entre estos diversos agentes, apostando por un entorno favorable en el cual puedan desenvolverse las instituciones y seguir creciendo.

De la discusión anterior, se recalca el rol del Estado y la voluntad de los agentes particulares: el Estado como un regulador del Mercado y la promoción de IES en manos de privados.

En sintonía con la problematización de la educación mercantil, y pesar de la alta demanda universitaria y su constante crecimiento, académicos como Rodríguez (2012) aseveran que el sistema de educación terciaria en nuestro país está en crisis, es deficiente y no responde a los requerimientos societales actuales, dado que no apuesta por la lógica de la competitividad, un desarrollo económico que permita equidad (meritocracia), ni un mejoramiento sustantivo en la vida de la población (Tedesco, 2012; Rodríguez, 2012). En efecto, el éxito de la educación superior en nuestro país no puede reducirse a resultados económicos y expansión de la matrícula, sino que debe reflejar una constante labor interna y aporte a la comunidad (Rodríguez, 2012).

Según Atria (2015, citado en Vidal et al., 2017) las reformas que se han puesto en marcha en torno al mundo educativo, específicamente el terciario, no poseen ningún tipo de articulación, ni una organización nacional que problematice a la educación con carácter mercantil y la función del Estado a un ente subsidiario:

En el campo educativo, la ideología hegemónica se ha traducido en la concepción exclusiva de que la educación es tan solo un instrumento de formación de capital humano para el mercado de trabajo y que tiene sentido y valor fundamentalmente en el marco de la búsqueda del crecimiento económicos de los países (Vidal, et al., 2017, pág. 17).

En este sentido, la educación chilena se encontraría en un patrón que Tedesco (2012) denomina como un modelo educativo sujeto al *déficit del sentido*, puesto que éste al concentrarse en un contexto mercantil, genera una desarticulación entre los planteamientos económicos, sociales y políticos del territorio, desencadenando una disociación entre a realidad y los discursos llenos de promesas.

De este modo, el análisis positivo de la IES en Chile oculta problemáticas como: altos niveles de deserción, inequidad de acceso, duración real de estudios, endeudamiento y pérdida de credibilidad institucional (Rodríguez, 2012; Blok, 2016). En el caso de las universidades privadas, se añade el cuestionamiento al actual sistema de acreditación liderado por CNA-Chile, dado la preferencia por criterios mínimos de aprobación relacionados a los estándares de calidad y autosuficiencia, dejando en segundo plano los aquellos parámetros que velen por cultura de excelencia académica (Rodríguez, 2012).

El punto anterior insiste en la idea de las universidades particulares como espacios de lógica lucrativa más que educativa, a lo que Brunner y Ganga-Contreras (2018) acusan una discriminación al funcionamiento de las universidades privadas y las nuevas casas de estudios, dado una “ceguera selectiva” frente al carácter mixto de la educación chilena; la falla estructural del sistema terciario (organización, funcionamiento, desempeño y resultados) no contempla un panorama de agentes y responsabilidades compartidas por parte de todas las universidades a nivel país (especialmente las tradicionales), sino que establecen una desconfianza a las IES particulares y las catalogan como contraproducentes.

En sí, no se puede negar la lógica de mercado que respalda a las IES chilenas, sin embargo, las responsabilidades de las fallas y contradicciones del actual sistema universitario no

pueden ser atribuidas a responsables particulares y modificadas en simples pasos; a pesar de ser un modelo impuesto, el escenario de demandas y debates en torno a la realidad de la educación terciaria debe ser entendida como parte de un todo social, y no como una cuestión específica que se resuelve a sí misma (Contreras, s/f; Tedesco, 2012).

A pesar de las diversas formas en que se puede caracterizar la educación universitaria en nuestro país, negativa o positiva, Bonnefoy (2007) identifica cinco características claves: 1) crece aceleradamente 2) gran parte de sus instituciones son privadas, 3) es diversificado, 4) es estratificado y 5) la intervención y financiamiento fiscal es bajo.

Con respecto al último punto, la estrategia fundamental del financiamiento en la educación terciaria se basa en la demanda y diversificación de la oferta. Del mismo modo, el cliente-estudiante se presenta con fuerza, siendo el CAE un reflejo de “reacomodo” al cliente que no lograba acceder al servicio por su condición económica, más que un socorro sustentable (Rodríguez, 2012). Pero ¿qué sucede con la gratuidad? Desde mi perspectiva, la gratuidad al ser condicionada por la realidad socioeconómica de los/as estudiantes y su permanencia en las casas de estudio, no reconoce al derecho a la educación como tal, dado que la gratuidad es restringida y transada; de este modo, mientras ésta no alcance su condición de universal, la gratuidad debe ser vista como un beneficio estudiantil que se adapta a las ideas de un Estado subsidiario, y por lo tanto, como una mercancía transable en el mercado (González, 2019). En el caso de las universidades privadas, pareciese curioso la postulación de dichas IES para adscribirse a la gratuidad y buscar el ingreso de nuevos/as estudiantes beneficiados/as por ésta, lo cual a mi entender, se justifica a la extensión de la oferta y la demanda, adecuándose nuevamente al modelo del cliente-estudiante que accede a un servicio modificado y a un supuesto espacio inclusivo, que alcanzando las condiciones mínimas de acreditación (Rodríguez, 2012) puede ofrecer “nuevas ofertas a nuevos clientes”.

Finalmente, considerando la gran cantidad de ofertas universitarias y las “flexibilidades de financiamiento” que se han implementado, ¿las y los estudiantes son realmente libres de decidir dónde estudiar? Si entendemos a la libertad como capacidad y poder de obrar, según nuestra propia independencia, la respuesta sería que sólo quienes son privilegiados y privilegiadas pueden elegir, retomando el argumento con que se inicia este apartado, el nivel socioeconómico y el logro académico mantienen una relación simbiótica y condicionante que marca las trayectorias académicas desde sus primeros pasos hasta las entradas del mundo profesional (Rodríguez, 2012; Muñoz & Redondo, 2012; Blok, 2016)

Entonces, no todos/as quedan seleccionados en la institución anhelada, ¿qué ocurre? Desde una lógica de la oferta y la demanda de un *estudiantado no tradicional*, Bruna (2017) asegura que existirían y se reconocerían instituciones ‘para ricos’ y ‘para pobres’. Esta afirmación, se complementa con lo expuesto anteriormente: el éxito de la educación superior en nuestro país no puede reducirse la expansión de la matrícula, puesto que ésta no es sinónimo de una apuesta a favor de la inclusión social (Rodríguez, 2012; Blok, 2016).

Desde una perspectiva personal, y en base a lo expuesto en esta sección, que las universidades particulares logren igualar o superar la oferta de universidades tradicionales, pareciese ser un “buen negocio” más que un acercamiento a políticas que apuesten por la igualdad de oportunidades de aquel estudiantado no tradicional. Las políticas educativas en las universidades chilenas han sido diseñadas principalmente para los educandos tradicionales, es decir, *los Herederos*, y más específicamente, el estudiantado varón, lo cual abre el siguiente punto a discutir.

3.2.2 Educación no sexista

La educación como un mecanismo de socialización y transmisor de la cultura por excelencia, carece de una posición neutral a lo que respecta la normalización del imaginario social que promueve, y reproduce la desigualdad en variadas esferas del cotidiano, dado que se configura desde un orden de dominación hegemónico dicotómico (norte-sur, público-privado, rico-pobre, hombre-mujer, entre otros), el cual es inculcado desde las edades más temprana; de este modo, podemos concebir al espacio educativo desde dos alternativas: como un escenario que contribuye a la reproducción de la desigualdad o aquel que sirve a la transformación de la ciudadanía (Althusser, 1969; Martínez, 2016).

Aquella pedagogía que apuesta por una ciudadanía crítica es abarcada por diversas corrientes que apuntan a la reformulación de la escuela en sus procesos de relación, reconocimiento, rescate-producción de saberes y valores comunitarios del nuevo/a ciudadano/a, a partir del cuestionamiento de las bases hegemónicas de una sociedad. Entre ellas, encontramos al enfoque de la pedagogía feminista, la cual define a la educación como un conjunto de procesos y relaciones de autoridad, que supera la transmisión y reproducción de desigualdades basadas en patrones patriarcales, reconociendo y respetando al otro u otra, superando barreras coloniales y androcéntricas de cómo entendemos al mundo y generamos su continuidad (Martínez, 2016).

Desde las demandas del movimiento feminista a nivel terciario, parte del cuestionamiento al que debe responder un reenfoque de la educación superior en nuestro país, apunta a la erradicación de sus patrones sexistas.

Para continuar con este análisis, es necesario abordar el concepto de sexismo. Se puede entender a éste como un conjunto de mecanismos por los cuales se ejerce la violencia contra las personas en razón de su sexo; en el caso de las mujeres, el sexismo es un continuo de violencia presente a lo largo de sus vidas y en diversos espacios, basado en estructuras patriarcales de la cultura e historia chilena (González, 2016).

En el contexto educativo, el sexismo es un factor que propicia la reproducción de desigualdades y la persistencia de diversas manifestaciones violentas contra las niñas y mujeres, tanto dentro como fuera del aula, perpetuando la violencia simbólica hacia lo femenino y limitando el desarrollo integral en condiciones de igualdad (González, 2016). En el caso de las universidades, ¿qué se entiende por el fin de una educación sexista? Desde la posición de Acuña (2018) se resume como la eliminación y sanción de toda forma de discriminación, segregación y exclusión, tanto implícitas como explícitas, hacia las mujeres y grupos LGBTIQ+.

Es importante destacar que la construcción de una educación no sexista en el mundo terciario es un proyecto que contempla una demanda histórica que va más allá de las problemáticas contemporáneas, dado que la universidad ha sido un espacio de dominación masculina desde sus orígenes. De este modo, cuando hablamos de un movimiento universitario cuyas demandas apuntan a una educación no sexista, debemos entender que éstas van mucho más allá del aula o lo que atañe al proceso de aprendizaje; es una lucha por los derechos de quienes desafían las relaciones sociales masculinas-heteronormativas y sus códigos de género (Acuña, 2018).

En consecuencia, existen diversas aristas a contemplar en relación al sexismo en contextos educativos universitarios.

En primer lugar, un pilar de la educación no sexista habla de la superación de la condición epistémica de orden patriarcal, apostando por otras formas de generar conocimiento. De acuerdo con Acuña (2018), la monopolización de la autoridad universitaria por parte de los varones se relaciona a un privilegio epistémico del hombre-blanco-occidental, decidiendo él cómo se produce el conocimiento y qué formas de saber quedarían descartadas, entre ellas, la construcción del saber desde la figura femenina. De este modo, el hombre

académico/universitario encarnaba la episteme del conocimiento “válido”, mientras que la larga ausencia de las mujeres en los espacios de producción de conocimiento limitó su ejercicio y desarrollo en dos aspectos claves: 1) su experiencia no formaba parte del conocimiento construido y 2) sus contribuciones debían superar una etapa previa de desconstrucción para ser validadas (Ballarín, 2015).

Así pues, las formas de conocimiento y prácticas que le envolvía significaron una exclusión de la experiencia de las mujeres en la producción y concepción del mundo, repercusiones que hacen eco hasta nuestros días. Lo anterior, corresponde a lo que Zabala (2015) define como epistemicidio:

Entonces, el epistemicidio podría entenderse directa y sencillamente como agravio moral en tanto desigualdad establecida de forma sistémica en el acceso, difusión y validación de dichos saberes a nivel social, por lo cual no podrían entenderse como equivalentes o igualmente válidos. Pero también propende por la exterminación de dichos saberes al no incluirlos en las instituciones y prácticas de reproducción designadas y validadas social e históricamente (escuelas, universidades y centros de investigación y desarrollo científico, editoriales, medios de comunicación), siendo este un atentado directo a la supervivencia de conformaciones y tradiciones culturales, o en el mejor de los casos, a la segregación cultural. (Zabala, 2015, pág. 51)

Desde la perspectiva B. de Sousa Santos (2006), y en sintonía a la lógica del epistemicidio, las sociedades modernas se sustentan en el aparente desprecio de otras formas de cultura, estructuras sociales y sistemas económicos-políticos, con el fin de reafirmar y confirmar una supuesta superioridad alcanzada por la civilización globalizada, siendo el patriarcado una de las formas de jerarquización predilecta en Occidente (de Sousa, 2006; Zabala, 2015).

Por consiguiente, las demandas del movimiento feminista abren el debate en torno a un giro epistémico en el campo educativo superior, rescatando no solo sus efectos dentro de la institución, sino que, planteando a la educación como un campo que permite la transformación de prácticas transversales en diferentes estructuras sociales mediadas por la desigualdad (Zabala, 2015), específicamente, aquellas de orden sexo-genérico.

Tal como se mencionó anteriormente, la educación responder a patrones hegemónicos-patriarcales de reproducción, lo cual tendría su fundamento en los que S. Rivera Cusicanqui (2013) determinó como una epistemología conflictuada entre sus divisiones históricas

internas y externas. En el caso de la historia interna, es aquella que reconstruye y aísla el devenir de una práctica específica bajo esquemas normativos lógicos y metodológicos que responden a los ideales supremos; en el caso de la historia externa, es aquella que se presenta como estigma, interrumpida y resiliente al núcleo de saberes hegemónicos (Rivera, 2013). En efecto, la reproducción de patrones educativos y sociales que responde a los intereses de una ideología dominante, anulan otras formas de representación de la realidad y sus problemáticas, sin embargo, el cuestionamiento de dichas prácticas y la contingencia del movimiento actual, han visibilizado un vacío entre la teoría y la praxis que sustentaban aquellas estructuras de desigualdad sexo-genéricas. En palabras de Rivera Cusicanqui, la epistemología tradicional ya no daría abasto frente a las nuevas formas de concepción del mundo:

Sin duda es este un duro golpe para la epistemología tradicional, que ve expuesto su reduccionismo al tiempo que aparecen nuevos núcleos problemáticos para ser analizados por una reflexión que incluya lo axiológico y lo social. Un golpe duro que se fortalece desde la multiplicidad de posiciones particulares, que presentan sus alternativas de reformulación de la concepción heredada renunciando decididamente a su ideal universalizador. (Rivera, 2013, pág. 14)

Así pues, tanto Rivera (2013) como de Sousa (2006) descartan la existencia de una teoría general epistemológica, dado que el contexto de emergencia actual reconoce que la diversidad del mundo es inagotable, por tanto, no hay teoría general que pueda organizarle sin caer en arquetipos autoritarios. No obstante, en el caso de la educación terciaria, la desarticulación del androcentrismo es clave para erradicar las actuales estructuras de conocimiento y corpus teórico que sustentan la invisibilidad de las mujeres en el espacio social, denunciando la sexualización de saberes presentados como universales y exigiendo la producción de saberes por mujeres o considerando un enfoque de género (Acuña, 2018; Ballarín, 2015).

En segundo lugar, un contexto educativo libre de prejuicios sexistas se relaciona a la erradicación de discursos de orden sexo-genérico que adjetivan al perfil femenino como posición de inferioridad e incapacidad respecto al masculino, además de instalar estrategias de naturalización respecto a dicha condición (Acuña, 2018). De este modo, los códigos éticos/morales de la IES son obsoletos por lo que respecta a la igualdad de género; aquellos pueden manifestarse tanto implícita como explícitamente, siendo ejemplos claros: los patrones de carreras académicas diferenciados por sexo, el acceso a puestos de liderazgo

en la organización interna, la discriminación de estudiantes LGBTIQ+ y situaciones de abuso o acoso sexual. Por otro lado, autoras como Bellini (2015) consideran al espacio universitario como instituciones que no discriminan, al contrario, promueven y trabajan en ser espacios de igualdad; sin embargo, las transformaciones de los códigos sociales de género no son suficientes para erradicar la estructura de privilegios masculina que se asocia a sus orígenes y fundamentos, siendo las formas de violencia naturalizadas e implícitas las más difíciles de erradicar (González, 2016; Bellini, 2015).

Por otro lado, las estrategias que erradiquen dichos discursos no pueden ser meramente artificiales, como lo han sido la implementación de reglamentos o protocolos, sino que deben responder a una transformación cultural de orden socio-genérico, siendo un paso fundamental el reconocimiento de una disputa entre el modelo normativo hetero-masculino de las universidades y las *condiciones del habitar* (estructurales, materiales y simbólicas) de mujeres y disidentes a éste. De este modo, Follegati (2016) plantea la urgencia de una coordinación interestamental que detecte y denuncie las condiciones que permiten la reproducción de patrones institucionales sexistas en las IES, a lo que Acuña (2018) enfatiza que dicho ejercicio debe ser complementado y profundizado de manera particular en cada casa de estudio, puesto que las *condiciones del habitar* pueden variar de institución a institución:

Un primer esfuerzo debería ser pensar en un diagnóstico sobre el orden de género en las universidades, y es asumir que cada institución universitaria expresa dicho orden de manera particular, con códigos y prácticas específicas, pero es necesario conocerlo, observarlo y deconstruirlo. (Acuña, 2018, pág. 121)

De este modo, la mayor presencia de estudiantes mujeres en las aulas y en las nóminas docentes u administrativas no deben ser consideradas como condiciones propicias de un habitar acondicionado a ellas (Ballarín, 2015), puesto que éste (en concordancia al giro epistémico ya mencionado) no implica el reconocimiento que dota de autoridad, ni aquel que respalda la producción de nuevo saberes.

La visibilización de las prácticas sexistas y principios androcéntricos en las instituciones terciarias son claves, a pesar de su compleja desarticulación; la denuncia y la sanción son componentes que cimentan un camino hacia el cambio (Acuña, 2018; Ballarín, 2015). Tal como se ha reiterado a lo largo de esta investigación, las prácticas de discriminación y violencia de género se manifiestan desde actos sumamente recriminados, como el abuso

sexual, a acciones naturalizadas y de difícil percepción, las cuales varían según el estamento al que pertenece la persona afectada, en este caso, estudiantes y docentes.

En el caso de las docentes, priman las discriminaciones horizontales (asociadas al área de conocimiento) y verticales (asociadas a las categorías laborales y posiciones de poder); ambas situaciones asociadas a los prejuicios entorno a la figura de la mujer profesional (Ballarín, 2015). Las docentes universitarias se desarrollan en un entorno laboral que no escapa de los patrones androcéntricos propios del espacio universitario, siendo así, limitadas sus carreras por el mero hecho de ser mujeres:

¿Por qué se reproduce el sexismo también en las universidades? Porque no deja de ser un espacio en que se disputa el poder, donde se va accediendo a él mediante escalas, ni es un espacio fuera de nuestra cultura androcéntrica. Así, la docencia e investigación universitaria otorga ya un cierto prestigio en relación al medio social jerarquizado y androcéntrico, por lo que se naturalizan o se minimizan ciertas conductas. (González, 2016, pág. 74)

Las consecuencias de las limitaciones profesionales por motivos de género, pueden ser explicadas por el concepto “techo de cristal”, el cual es entendido como la agrupación de aquellas barreras invisibles, difíciles de percibir y sutiles dada su naturalización, que dificultan el acceso de mujeres a mayores posiciones de poder, prestigio y/o salario; estas barreras son instaladas mediante la reproducción de prácticas conscientes e inconscientes de discriminación, tanto al interior como exterior de una organización, destacando la estereotipación de la figura femenina asociada a las tareas del cuidado y la maternidad, es decir, se retoma la idea de la exclusión en los espacios de toma de decisiones (Guil, 2008; Gaete-Quezada, 2015). Sin embargo, teorías recientes justifican que la noción de *techo de cristal* responde a justificaciones, que a pesar de respaldarse en cifras, perciben a las limitaciones del avance académico-profesional como obstáculos imprevistos y sorpresivos, descartando las estrategias que profesionales han desarrollado para combatirlo (Acuña, 2016). De este modo, se presenta al concepto de *cartografía de tránsitos* como la representación de las trayectorias profesionales de las mujeres académicas graficadas como laberintos, en las cuales se puede contemplar los obstáculos y patrones que impidan el avance a sus metas, sin descartar el despliegue de una serie de estrategias que permitan superar los problemas; sin embargo, aquellos enfrentamientos deben considerar una mayor cantidad de esfuerzo y tiempo para superarles, en comparación a sus pares masculinos (Acuña, 2016).

En el caso de las estudiantes mujeres o disidentes, los actos de acoso o discriminación por motivos de género suelen proceder de docentes o administrativos varones, más que de sus propios compañeros, siendo la respuesta clásica que hoy buscamos modificar: ignorar y aceptar silenciosamente el acoso (Ballarín, 2015; Universidad de Valparaíso/Unidad de Igualdad y Diversidad, 2018). Un tipo de acoso sexual naturalizado hacia las estudiantes es el *gender harassment*, el cual involucra acciones ofensivas o discriminatorias hacia las mujeres en la sala de clases u otros espacios colectivos, las cuales se adecúan según el tipo de audiencia presente en el lugar. De estas acciones, profesores y estudiantes varones suelen aprovecharse de estas condiciones o ignorarles, generando un “clima frío”, el cual es entendido como espacios en que las alumnas son tratadas de manera diferente por los hombres presentes, limitando su experiencia educacional, puesto que se genera comportamiento en las víctimas de inhibición y disminución de su autoestima (Universidad de Valparaíso/Unidad de Igualdad y Diversidad, 2018)

En definitiva, el actual movimiento feminista que busca la erradicación de educación sexista, rescata una perspectiva cultural y epistemológica del cómo se problematizan las relaciones de género en el contexto universitario, develando jerarquías y constructos basados en la discriminación y desigualdad hacia las mujeres y personas disidentes al género dicotómico, impactando en sus trayectorias académicas y profesionales, perpetuando una sociedad machista y androcéntrica (Acuña y Montecino, 2018; Universidad de Chile, 2018).

Entonces, ¿Cómo conseguimos la erradicación del sexismo en la educación superior? Una forma de incorporar la perspectiva de género a las políticas universitarias es a través de la *transversalización del género*.

El concepto de transversalización del género tiene una compleja definición, dado que ha sido un término dominante a lo que respecta las políticas públicas que proclaman a la igualdad de género como meta urgente en una sociedad, sin embargo, su uso ha sido tan extenso que su significado se ha difuminado en base a lo que cada organización o entidad entiende por “igualdad” y “género” (von Borries, 2012).

La transversalización del género o *mainstreaming del género*, tiene sus orígenes en los discursos desarrollistas de los años 80 y la preocupación en torno al rol social y económico de las mujeres en los países en vías de desarrollo, surgiendo como una categoría de significación cambiante en las estructuras y políticas que propulsaban dichos países (Keeber, 1998). Enfoques anteriores, como el *de Mujeres en el Desarrollo* (MED) de las

Naciones Unidas en los años 70', revelaron que las políticas desarrollistas consideraban a la figura femenina en términos específicos de su sexo, limitando su agencia y aporte desde el rol amas de casa o madres, no siendo ignoradas por en el panorama del desarrollo, pero si relegadas al sector más marginal del "bienestar" (Keeber, 1998; Salazar, 2017; Largo, 2014).

Actualmente, la transversalización del género se encuentra presente en gran parte las agendas públicas a nivel del globo, ya sea bajo los "nombres de políticas de igualdad" o "con perspectiva de género", aunque sometidas a diversos tratamientos y prácticas, Salazar (2017) destaca que ésta debe cumplir con 3 lineamientos claves:

- a) Cuestionar y reconocer que las políticas públicas no son neutrales en cuestiones de género.
- b) El "principio de igualdad" debe ser un pilar central en la sociedad.
- c) Generar cambios en las estructuras y procesos políticos.

Desde una postura personal, y en concordancia al hilo de esta investigación y abordaje de una educación no sexista, conviene entender a la *transversalización del género* como una norma y metodología que busca visibilizar, corregir y superar la desigualdades e inequidades basadas en órdenes sexo-genéricos, mediante el compromiso de transformaciones políticas, culturales y sociales, mediadas por la participación del Estado, instituciones y diversos agentes sociales (Solar y Ochoa, 2011; Universidad de Valparaíso/Unidad de Igualdad y Diversidad, 2018).

La aplicación clásica de la transversalización del género en las políticas públicas chilenas ha sido a través de la incorporación del enfoque de género, desde un encuadre sistémico y un abordaje integral de estrategias que intervengan y promuevan la igualdad de género en todos sus niveles (Solar & Ochoa, 2011).

Una de las críticas y desafíos que se plantean a nivel nacional, es que la transversalización supere su artificialidad, en relación a la concepción de la población como *medidas obligatorias, pero no necesarias*; es decir, que el sentido del cambio traspase a lo escrito en el papel (Solar & Ochoa, 2011). Este desafío, concuerda con lo expuesto anteriormente, el cambio cultural de una educación no sexista no puede reducirse a reglamentos o protocolos que no disputen el actual modelo hetero-masculino que impera en las universidades; una reestructuración de las condiciones del habitar de mujeres y disidentes en este espacio. Es así, como una apuesta de transversalización de género en las

universidades, debe platearse desde un *modelo de fijación de agenda fuerte* (von Borries, 2012), es decir, una serie de acciones y cambios que superen el carácter consultivo a los grupos que van enfocadas las actuales políticas (de mujeres o de representación), implementando una postura crítica que busque cambios estructurales por lo que respecta a la superación del discurso político dominante acerca del género dicotómico y los roles sociales que se prescriben a éstos en las diversas esferas de la sociedad:

Con ello, busca deshacer su propio discurso político dominante acerca del género, ese que distingue unas identidades de género legítimas de otras ilegítimas y refuerza normas e instituciones que prescriben roles sociales diferentes para mujeres y hombres en distintos niveles institucionales, como el sistema político, el mercado, la sociedad civil y la familia. (von Borries, 2012, pág. 22)

De este modo, la transversalización del género desde un *modelo de fijación de agenda fuerte* permite situar la urgencia del giro epistémico y la erradicación de prácticas que reproducen la desigualdad de género en las IES, desde el protagonismo y acción del actual movimiento feminista, el cuerpo universitario en su totalidad y las instituciones circundantes.

3.3 Problematización y opción teórica

De los postulados teóricos desarrollados en esta sección, esta investigación apuesta por la ampliación simbólica respecto al imaginario que rodea la figura de las estudiantes que son madres en universidades privadas, desafiando las lógicas de las estructuras masculinas en un contexto de potente oleaje feminista.

En primer lugar, conviene señalar que las madres-estudiantes son parte del estudiantado no-tradicional de las universidades modernas. Al considerar las universidades como espacios de reproducción ideológica y estructural a favor del *estudiantado a tiempo completo*, la figura de la madre-estudiante será analizada en este escrito desde los aportes conceptuales de la teoría de la reproducción social y la desigualdad, en un proscenio educativo conflictuado por la lógica del mercado (Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 2009; Bourdieu, 2007; de Garay, 2012).

Los antecedentes de una educación superior expansiva pero exclusiva, privatizada y mercantilizada son elementos a considerar en la relación que mantienen las estudiantes con a sus casas de estudio, si aquellas características contribuyen a un modelo educativo sujeto al *déficit del sentido* (Tedesco, 2012) o si el reajuste clientelar les beneficia y les permite cumplir sus expectativas de estudio (Bunner & Ganga-Contreras, 2018). Las

adaptaciones de las universidades privadas respecto a las necesidades de sus demandantes es un punto que será definido en base a los resultados obtenidos en este trabajo, entendiendo la transformación de las IES como parte de un *todo social*.

Del mismo modo, se opta por la teorización de la educación como un espacio que propicia la reproducción de la *violencia simbólica* hacia lo femenino (Acuña, 2018, González, 2016). Como ya se ha mencionado, este escrito procederá desde un enfoque feminista y una perspectiva de género para analizar las estrategias, dificultades y facilitadores institucionales presentes en las trayectorias académicas de las madres universitarias. Esta decisión se fundamenta, en primer lugar, por considerar al feminismo como un movimiento crítico de ideas, denuncias y accionar reivindicador frente a la jerarquización social del género y el sometimiento histórico de las mujeres a las estructuras masculinas, entre ellas, el espacio universitario (Montero, 2006, Lagarde, 1997; Acuña, 2018; Mouffe, 2019). En segundo lugar, la categoría del género permite analizar y complejizar las relaciones significantes del poder basadas en un orden sexo-genérico, sin reducir su potencialidad a un carácter descriptivo (Scott, 1996).

Por lo que respecta a la maternidad, se entenderá a ésta como una construcción social que se organiza en base a un momento y tiempo determinado, la cual tiene fundamentos políticos en su reconstrucción y resistencia al reformularse desde un enfoque interseccional que rescata las diferencias y ambivalencias de la experiencia de cada mujer, afirmando que no existe una única forma de definir el ser madre y liberándole así de su *cautiverio* (Villanueva, 2017; Sánchez, 2016; Lagarde, 1997).

Finalmente, la maternidad en contextos universitarios será analizada desde la voz de sus propias protagonistas, utilizando las herramientas del modelo de la transversalización del género como categorías de significación que visibilizarían las desigualdades e inequidades institucionales basadas en órdenes sexo-genéricos (Keeber, 1998; Solar & Ochoa, 2011; von Borries, 2012), además de reconocer a las tareas de cuidado y crianza desde una perspectiva de Derechos Humanos, estableciendo a la conciliación y corresponsabilidad de las tareas que clásicamente fueron asignadas a las mujeres como obligatorias y propias, desde un nuevo proscenio de responsabilidades (Pautassi, 2007; Flores & Tena, 2014).

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Descripción del enfoque metodológico

4.1.1 Nivel de la investigación

Esta investigación plantea el objetivo de analizar los obstáculos, facilitadores institucionales y estrategias que rodean las trayectorias académicas de las madres-estudiantes de universidades privadas, respecto a la conciliación entre sus estudios y la crianza. Para lograr aquello, es imperativo situar esta problemática desde una perspectiva fenomenológica (Canales, 2006), puesto que las aristas claves de esta investigación, maternidad y estudios, deben ser entendidas y analizadas desde las perspectivas de sus protagonistas, ya que sus trayectorias académicas se han definido y desarrollado desde el modo en que han enfrentado y entendido a la universidad como un escenario disonante a lo que respecta ser una madre-estudiante, y gracias a una nueva oleada feminista, la incipiente restructuración de este espacio.

De este modo, la presente tesis se enmarca como un estudio de carácter cualitativo, ya que es clave la comprensión contextualizada del problema, sin caer en el reduccionismo (Rodríguez, Gil, & García, 1999) y considerando la dimensión subjetiva de las estudiantes, siendo ésta última característica, según Canales (2006), aquella que permite *la emergencia de hablar* de la sociedad.

(...) la metodología cualitativa representa la concreción metodológica de la perspectiva émica (...) Los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva *insider*, de captar el *significado particular* que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como *piezas de un conjunto sistemático*. (Ruiz, 2012, pág. 17)

4.1.2 Tipología de Estudio

Para definir la tipología del presente estudio, se utilizarán las categorías propuestas para la investigación social de Sierra Bravo (1995):

- a) **Finalidad:** La ausencia de instancias formales que promuevan el principio de corresponsabilidad social, respecto a la conciliación entre estudios y crianza del estudiantado MAPAU en las universidades privadas de la Región Metropolitana, es un problema que debe considerar diversas aristas y líneas de acción. En base a lo anterior, esta investigación tiene una **finalidad básica**, puesto que busca colaborar

en la entrega de antecedentes respecto a los obstáculos, estrategias y facilitadores institucionales que rodean las trayectorias académicas de las madres-estudiantes, es decir, un aspecto específico del problema.

- b) Alcance temporal:** Esta investigación tiene un alcance **seccional**, puesto que se desarrolla en un momento temporal específico y no se proyecta hacer un seguimiento de las participantes.
- c) Profundidad:** Se pueden distinguir dos niveles de indagación que destacan en esta investigación. Por un lado, es un estudio **descriptivo**, puesto que tiene el propósito de describir diversos componentes específicos de las trayectorias académicas de las madres-estudiantes; por otro lado, es un estudio **exploratorio** puesto que el estado del arte en torno a la problemática que considera la conciliación entre estudios y crianza, se limitan a diseños muestrales en casas de estudios específicas, siendo esta investigación una apuesta por una categoría más extensa: universidades privadas (Sierra, 1995; Salinas & Cárdenas, 2009).
- d) Amplitud:** Este es un estudio **microsociológico**, puesto que se ejecutará en una población acotada de la realidad universitaria.
- e) Fuentes:** Las fuentes utilizadas corresponden a **datos primarios**, es decir, recolectados en el trabajo en terreno a través de las entrevistas.
- f) Carácter:** Esta investigación es **cualitativa** dada las particularidades e importancia del discurso de las estudiantes que conciliación estudios y crianza de hijos o hijas, presentándolas como sujetos sociales íntegros y en constante transformación. De este modo, un paradigma cuantificador no es una estrategia apta para esta investigación, ya que se apuesta por un proceder que permita la comprensión del fenómeno y un ordenamiento interno-constituyente de la problemática.

El enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie, por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado. Por ello rehúyen la pregunta, y no pueden trabajar con respuestas. En cada caso, se trata de un intento de “comprensión” del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye (Canales, 2006, pág. 20)

- g) **Naturaleza:** En este caso, corresponde a una naturaleza **empírica y documental**, ya que se trabajará con la experiencia directa de las madres-estudiantes, a través de un procesamiento de las entrevistas.
- h) **Objeto:** Esta investigación se enmarca en la disciplina de la **sociología**, en las áreas de la **educación y género**. Por una parte, se hace referencia al sistema de educación universitario a nivel nacional y el conflicto entre sus estructuras patriarcales y las demandas de una educación no sexista. Por otro lado, esta investigación apuesta por una perspectiva feminista frente a los roles tradicionales de género, cómo es concebida la maternidad y sus repercusiones en la continuidad de estudios superiores.
- i) **Marco:** Es un estudio de **terreno**, puesto que la información se recolectará a través de las entrevistas en lugares cómodos y coordinados con las entrevistadas, y no modificados por la investigadora.
- j) **Tipo de estudios que dan lugar:** Se puede identificar **monografía**, dado que responde a un estudio descriptivo de una temática acotada e instrumentos basados en cuestionarios.

4.2 Diseño Muestral

4.2.1 Universo del estudio

El universo de este estudio abarca a todas las madres-estudiantes, que actualmente se encuentren cursando una carrera de pregrado (matrícula vigente al año 2020), en alguna universidad privada (excluyendo aquellas de la Red G9) del país, cuya casa de estudio se encuentre en la Región Metropolitana.

De este modo, la unidad muestral son las universidades privadas que tengan casas de estudio en la Región Metropolitana y no reciban aporte del Estado (no siendo la gratuidad un criterio de exclusión).

En el siguiente cuadro, se resumen las unidades muestrales a contemplar:

Cuadro 5. Universidades privadas con sedes en la Región Metropolitana, presencia de iniciativas MAPAU y tipo de jornada.

Tipo de Universidad	Universidades	Iniciativas estudiantes MAPAU	Tipo de Jornada (pregrado)
Universidades privadas del CRUCH	Universidad Alberto Hurtado	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Diego Portales	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad de los Andes	NO	Diurna
Universidades privadas adscritas al SUA	Universidad Mayor	NO	Diurna Vespertina On-line
	Universidad Finis Terrae	NO	Diurna Vespertina
	Universidad Andrés Bello	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Adolfo Ibáñez	NO	Diurna
	Universidad del Desarrollo	NO	Diurna Vespertina
	Universidad Católica Silva Henríquez	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Autónoma de Chile.	NO	Diurna Vespertina
	Universidad San Sebastián.	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Central.	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Bernardo O'Higgins	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	NO	Diurna Vespertina
Universidades Privadas	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad de las Américas	SÍ	Diurna Vespertina
	Universidad Bolivariana	NO	Diurna Vespertina On-line
	Universidad Gabriela Mistral	NO	Diurna Vespertina
	Universidad de Ciencias, Artes y Comunicación UNIACC	NO	Diurna Vespertina On-line
	Universidad Internacional SEK	NO	Diurna Vespertina On-line
	Universidad Pedro de Valdivia	NO	Diurna Vespertina
	Universidad Miguel de Cervantes	NO	Diurna Vespertina
	Universidad Santo Tomas	NO	Diurna Vespertina
	Universidad de Los Leones	NO	Diurna Vespertina

Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Tipo de Muestreo

El tipo de muestreo utilizado para esta investigación es no probabilístico, puesto que se necesita un modelo de selección muestral flexible que tenga la capacidad de reevaluarse y redefinirse según el desarrollo y necesidades de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) De este modo, se apunta a un modelo muestral que se centra en los detalles y sus protagonistas.

4.2.3 Tipo de Muestra

El tipo de muestra es aquella de casos-tipos, puesto que en ella se puede definir un perfil homogéneo de la madre-estudiante que concuerde con las intenciones de esta investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), es decir que cumpla con los siguientes criterios:

- Ser estudiantes mujeres con hijos o hijas, independiente si decidieron ser madres durante sus estudios universitarios o antes de éstos.
- Deben estar cursando carreras de pregrado (incluido el bachillerato), conducentes al título profesional y/o la licenciatura. Asimismo, deben ser estudiantes que se encuentren mínimo en el segundo año de la carrera o hayan cursado como mínimo un año en la casa de estudio.
- La modalidad de la jornada puede ser diurna, vespertina u on-line.
- Deben ser alumnas regulares (matrícula vigente 2020) de alguna Universidad privada sin aporte estatal, cuya casa de estudio se encuentre en la Región Metropolitana

Por otro lado, la selección de las entrevistadas es complementada a través de una muestra en cadena o por redes (“bola de nieve”) (Taylor & Bogdan, 1994; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), en la cual los y las “informantes claves” son diversos agentes (de las casas de estudios o externas a éstas) que mantenían contacto con potenciales entrevistadas.

Asimismo, el principal medio de difusión de este proyecto fue de carácter virtual, destacando el uso de las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter) y la masificación de la invitación vía WhatsApp, mediante una imagen informativa del proyecto (ver Anexo 8.2); de ambos medios, participaron de la difusión de la imagen diversas personas que pudiesen o no ser parte de la comunidad universitaria, mas, la motivación a masificar la invitación fue voluntaria y guiada por el apoyo/solidaridad al tema del proyecto, destacando la colaboración de redes y comunidades feministas y terceros/as interesados/as

4.2.4 Tamaño de la Muestra

La muestra de casos-tipos se caracteriza por enfocarse en la riqueza, profundidad y calidad de la información recolectada, y no en la cantidad de entrevistadas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Dado lo anterior, el tamaño de la muestra en esta investigación se guió por el criterio de saturación de información. La saturación significa la imposibilidad de encontrar nuevos datos que contribuyan al análisis de los datos, siendo sumamente eficiente en las investigaciones que pretenden proporcionar una interpretación holística del fenómeno a estudiar (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

La representación cualitativa opera por el principio de la redundancia o la saturación, entendiendo por ello el agotamiento de información o efectos de sentido no conocidos previamente. Como esquemas de significación, la información es finita. Por ello, la repetición no agrega información. (Canales, 2006, pág. 23)

De este modo, el total de participantes de este estudio es de 15 estudiantes, caracterizadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Caracterización de las participantes.

Participante	Edad (años)	Cantidad de hijos e hijas	Edad de hijos e hijas	Universidad	Carrera	Tipo de Jornada
1	28	2	9 años	Universidad Santo Tomás	Trabajo Social	Vespertina
			3 años			
2	27	2	8 años	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Sociología	Diurna
			4 años			
3	31	1	2 años	Universidad Bernardo O'Higgins	Kinesiología	Diurna
4	32	1	15 años	Universidad Alberto Hurtado	Antropología Social	Diurna
5	42	2	22 años	Universidad de las Américas	Trabajo Social	Vespertina
			15 años			
6	39	2	12 años	Universidad San Sebastián	Trabajo Social	Vespertina
			8 años			
7	23	1	2 años	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Derecho	Diurna
8	33	1	4 años	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Psicología	Vespertina
9	27		6 años	Universidad Autónoma	Terapia Ocupacional	Diurna
			2 años			

		2 y actualmente embarazada	Tercer trimestre			
10	37	2	3 años 7 meses	Universidad Central	Derecho	Vespertina
11	25	1 y actualmente embarazada	10 años Segundo trimestre	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Derecho	Vespertina
12	24	1	6 años	Universidad Alberto Hurtado	Sociología	Diurna
13	32	1	12 años	Universidad Alberto Hurtado	Sociología	Diurna
14	23	1	2 años	Universidad Central	Tecnología Médica	Diurna
15	23	1	7 años	Universidad de las Américas	Kinesiología	Diurna

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro anterior, se pueden rescatar varios aspectos. En primer lugar, la edad de las participantes fluctúa entre los 23 años hasta los 42 años, distribuyéndose de la siguiente manera:

- **Menores de 25 años:** 4 casos
- **Entre los 25 años a los 29 años:** 4 casos
- **Entre los 30 años a los 34 años:** 4 casos
- **Sobre los 35 años:** 3 casos

La participación de estudiantes de diversas edades y jornadas le entrega riqueza al futuro análisis de los datos, puesto que se ha hecho énfasis en no encasillar esta investigación bajo el precepto del “estudiantado clásico” ni el de “la maternidad joven”. Ser madre es una actividad de nunca acabar, o al menos, no puede reducirse a las problemáticas de la primera infancia o al horario de estudio de universidades tradicionales.

En segundo lugar, y en concordancia al punto anterior, la edad de los hijos e hijas de las participantes también son diversas. De un total de 21 hijos e hijas, la distribución de edades es la siguiente:

- **Menores de 5 años:** 9 casos
- **Entre los 5 años a los 9 años:** 6 casos
- **Entre los 10 años a los 15 años:** 5 casos.
- **Sobre los 15 años:** 1 caso

Además, hay dos participantes que actualmente están embarazadas, pudiendo rescatar las perspectivas sobre ausencia o presencia de iniciativas enfocadas en estudiantes con hijos/as y además ad- portas de lo que sería su *prenatal*.

Por otro lado, de la muestra anterior se aprecia una variedad de 8 unidades muestrales (universidades), de un total de 24 universidades privadas en la Región Metropolitana. Estas se resumen en el siguiente cuadro, además de indicar la presencia de iniciativas respecto al estudiantado MAPAU y el tipo de jornada al cual asisten las estudiantes:

Cuadro 7. Casa de estudios, políticas, iniciativas y tipo de jornada de las entrevistadas.

Tipo de Universidad	Universidades	Políticas Estudiantes MAPAU	Iniciativas o Becas MAPAU	Cantidad de Entrevistadas	Tipo de jornada
Privadas del CRUCH	Universidad Alberto Hurtado	SÍ	SÍ	3	Diurna
					Diurna
					Diurna
Privadas adscritas al SUA	Universidad Autónoma de Chile	NO	NO	1	Diurna
	Universidad San Sebastián	SÍ	SÍ	1	Vespertina
	Universidad Central	SÍ	SÍ	2	Diurna
					Vespertina
	Universidad Bernardo O'Higgins	NO	SÍ	1	Diurna
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	NO	NO	4	Diurna	
				Diurna	
				Vespertina	
				Vespertina	
Privadas	Universidad de las Américas	NO	SÍ	2	Diurna
	Universidad Santo Tomás	NO	NO	1	Vespertina
		SÍ: 3 No: 5	SÍ: 5 No: 3	Total: 15	Total diurna: 9 Total vespertina: 6

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos e información

El instrumento utilizado es la entrevista semi estructurada individual.

En primer lugar, se entiende a la entrevista cualitativa casi como una conversación, dado su carácter flexible, íntimo y abierto, que a través de preguntas y respuestas se consigue un intercambio de información entre entrevistador/a y entrevistados/as (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Una definición más técnica es la siguiente:

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal*. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 167)

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, éstas se guían por una serie de asuntos o preguntas que pueden modificarse al transcurso de la entrevista, con la intención de abordar o precisar ciertos conceptos o temas que puede ir apareciendo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Es decir, existe un guion previo al encuentro, pero este puede reordenarse y reformularse a medida que se desarrolla la conversación.

Dado el contexto de emergencia sanitaria nacional, se acordó con cada entrevistada el medio de contacto que más se acomodara a sus necesidades, siendo posible llevar a cabo la entrevista presencialmente o la virtualmente mediante la plataforma *Zoom*.

4.3.1 Pauta de entrevista

Las dimensiones, subdimensiones y preguntas a considerar en la pauta semiestructurada de la entrevista, son las siguientes:

Cuadro 8. Construcción de la guía de entrevista semiestructurada

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas
Caracterización de la estudiante	Auto representación	- Antes de comenzar, me gustaría que me hablaras un poco de ti.
	Motivación para estudiar	- ¿Qué carreras estudias y en qué universidad? - ¿Por qué elegiste esa carrera y en esa universidad?
	Justificación selección de la carrera y universidad	- ¿Por qué elegiste esa carrera y en esa universidad?
	Ser madre y estudiante	- ¿Cómo ha sido tu experiencia de ser madre y universitaria? - Desde tu experiencia, ¿es la universidad un espacio que tiene en cuenta a las madres-estudiantes? - ¿Qué opinas del siguiente enunciado: “uno es madre antes que estudiante”?
Obstáculos	Incompatibilidad estudios-crianza	- Tener hijos/as, ¿es un factor que afecte tu desarrollo académico en la universidad?, ¿en qué sentido o de qué formas? - ¿Has tenido que congelar, suspender tus estudios o “botar ramos” por verte complicada entre tus estudios y ser mamá?

		- Desde tu experiencia, ¿Qué es lo más complejo de ser mamá y universitaria a la vez?
	Conciliación de la doble o triple jornada	- ¿Cómo financias tus estudios?, ¿Trabajas? - ¿Cómo te organizar para criar a tu hijo/a(s), estudiar y (si corresponde) trabajar, al mismo tiempo?
	Situaciones de discriminación	- ¿Sientes que te han perjudicado profesores/as por situaciones relacionadas a tu rol de madre? Por ejemplo: inasistencia por motivos de salud de tu hijo/a o por embarazo, reprogramación de actividades o pruebas, etc.
	Roles de género respecto a la crianza	- ¿Qué opinas del siguiente enunciado: “uno es madre antes que estudiante”? - ¿Qué opinas del siguiente enunciado: “uno es madre antes que mujer”? - ¿Tiene compañeros o conocidos varones que sean padres-estudiantes?, ¿Crees que ellos viven los mismos problemas que tú (u otras madres-estudiantes) respecto a la crianza y sus estudios?, ¿Por qué?
	Evaluación institucional	- Desde tu experiencia, ¿es la universidad un espacio que tiene en cuenta a las madres-estudiantes? - ¿Qué opinas de universidades que han preparado espacios y políticas enfocadas en las/os estudiantes con hijos/as? Ejemplo: pre/post natal, permisos especiales, salas de lactancia, flexibilidad en procesos académicos, etc. ¿Crees que tu universidad podría hacerlo?, ¿Por qué? - ¿Es importante que las universidades formalicen sus instancias de apoyo a las madres estudiantes?
Facilitadores Institucionales	Catastro estudiantil	- Desde un nivel administrativo, ¿en la universidad saben que eres mamá?, ¿Te preguntaron o tú debiste informarles?
	Servicios de cuidado	- ¿La universidad cuenta con algún servicio o beneficio de cuidado, como sala cuna, jardines infantiles, colegios, <i>after school</i> , entre otras?, - ¿Ocupas u ocuparías estos servicios?
	Acompañamiento psico-social	- ¿La universidad ofrece servicios de acompañamiento de tipo psico-social (reuniones, grupos de apoyo, ayuda psicológico) a las/os estudiantes que con hijos/as? - ¿Crees que la universidad debería ofrecer servicios de acompañamiento psico-social a las/os estudiantes con hijos/as?
	Acompañamiento académico	- ¿La universidad ofrece servicios de acompañamiento académico (tutorías, reforzamientos, apoyo de material) a las/os estudiantes que con hijos/as?,

		- ¿Crees que la universidad debería ofrecer servicios de acompañamiento académico a los/as estudiantes con hijos/as?
	Flexibilidad académica/administrativa	- ¿La universidad tiene algún protocolo o consideraciones especiales para madres o padres estudiantes? Por ejemplo: permisos especiales, flexibilidad de asistencia, recalendarización de actividades, abandonar un ramo a mitad de semestre, etc., ¿Crees que deberían tenerlos?
	Espacio <i>family-friendly</i>	- En caso de necesitarlo, ¿traerías a tu hijo/a a la universidad?, ¿crees que es un lugar seguro para el/ella?
	Becas o asignación preferente	- ¿La universidad tiene becas o programas enfocados en los estudiantes con hijos/as?, ¿En qué consisten?, ¿Crees que deberían tenerlos?
	Mecanismos de apoyo informales	- ¿Has sentido, que profesores/as o administrativos/as en la universidad te han ayudado con ciertos problemas, por “buena voluntad” o “empatía”, más que por una responsabilidad institucional? - ¿Es importante que las universidades formalicen sus instancias de apoyo a las madres estudiantes?
Estrategias	Redes de apoyo	- ¿Qué personas han sido fundamentales para poder estudiar y criar a tu hijo/a al mismo tiempo? (familia extensa, miembros del hogar, amigos/as, organizaciones sociales, etc) - Cuando estás en la universidad, ¿Quién se queda con tus hijos/as? - ¿Conoces a otras estudiantes que también sean madres o padres?, ¿Se apoyan entre ustedes? - ¿Qué haces cuando hay una actividad/emergencia con tu hijo/a y debes faltar a la universidad?
	Dinámica familiar	- ¿Con quiénes vives?, ¿Vives con tus hijos/as? - ¿Consideras que tu familia es importante para poder estudiar y cuidar a tus hijos/as?
	Modificación de la carga académica	- ¿Has tenido que congelar, suspender tus estudios o “botar ramos” por verte complicada entre tus estudios y ser mamá?
	Organización frente a una doble o triple jornada	- ¿Qué estrategias han tenido que desarrollar para poder mantenerte en la universidad? - ¿Cómo te organizas para criar a tu hijo/a(s), estudiar y (si corresponde) trabajar, al mismo tiempo?

Fuente: Elaboración propia

4.4 Técnica de análisis de datos

Para el análisis de las entrevistas, se utilizó el análisis categorial simple.

El análisis categorial consiste en una serie de ejercicios que permiten identificar y reorganización la información que nos entregan las entrevistas, tras un proceso de decodificación y categorización, el material a analizar pasa de ser un conjunto amplio y complejo de datos, a categorías de análisis manejables y acotadas, permitiendo así establecer lazos y sacar conclusiones. Sobre el ejercicio de categorización, se postula lo siguiente:

Una categoría soporta un significado o tipo de significados (...) La categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando se está atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 208)

Existen diversos criterios para la elaboración de categorías, en este caso, el criterio más optimo son los *criterios temáticos* ya que apuntan a la creación de unidades de registro en función de las diversas temáticas que pueden aparecer en las entrevistas (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

De este modo, las categorías de análisis permitirán trabajar la problemática del estudio sin alejarse del tema de investigación, siendo acotadas por los objetivos específicos planteados y trabajadas en base a éstos.

Por consiguiente, la matriz de análisis se desarrollará objetivo por objetivo, subdividiéndose en categorías que contemplen subcategorías, características de la subcategorías y citas textuales. La extensión de cada matriz dependerá del desarrollo de cada objetivo.

Cuadro 9. Matriz de análisis.

Objetivo:		
Categoría:		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas

Categoría:		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas

Fuente: Elaboración propia

4.5 Plan de trabajo

Esta investigación contempla un período de desarrollo de un año, siendo su inicio en Junio del 2020 y estimando su finalización en Mayo de 2021.

Asimismo, el año 2020 se ha visto marcado por una emergencia sanitaria a nivel internacional que ha modificado y reformulando varias formas en que vivimos nuestro cotidiano, siendo la incertidumbre y la consigna del “paso a paso” una condicionante en el qué podemos hacer y cómo accedemos a ciertos espacios diarios o de encuentro. De este modo, la presente investigación no puede obviar el escenario actual, pudiendo existir modificaciones y reacomodos a lo largo del proyecto.

Aclarado este punto, se presenta a continuación una planificación de las diversas etapas y actividades que contempló esta investigación.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS

5.1 Ingresar a la universidad

5.1.1 ¿Eres madre? Una pregunta importante

Para comenzar esta sección, encuentro comedido reiterar que el reconocimiento de la madre-estudiante como parte del universo estudiantil es un fenómeno de reciente arribo en nuestro país, puesto que se necesitó de diversas condicionantes y transformaciones que permitiesen cuestionar los códigos de género instalados en las instituciones terciarias y las diversas formas de violencia naturalizada que repercuten en su reproducción, entre ellas, la invisibilización de la maternidad en las aulas.

La madre-estudiante es una figura que se identifica dentro del espectro del estudiantado *no-tradicional* de las diversas arenas del escenario educativo contemporáneo, puesto que no pertenece al espectro de estudiantes *a tiempo completo* (González, 2010; citado en Millanes, 2015; Dubet, 2005). Sin embargo, aquello no significa que su asistencia a las universidades sea un hecho excepcional; gran parte de las entrevistadas afirman que en sus universidades asisten muchas y muchos estudiantes que son madres o padres, inclusive, siendo ellas y ellos la gran mayoría de la asistencia en las carreras vespertinas.

(...) Igual en mi carrera tengo hartas compas que son mamás, por ejemplo en mi generación habían... 4 y una en primero también quedó esperando guagua, 5. Y en tercero otra también quedó esperando guagua... 6. En mi sección por lo menos, en la otra sección creo que también había un par de mamás. (Entrevista 9, Diurna, UA)

(...) es una realidad de todos los estudiantes vespertinos, además de diurno, pero en vespertino hay hartas mamás. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)

No, de hecho... yo tenía clases donde la mayoría de las que estábamos ahí eran mamá. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

No obstante, la noción de “somos muchas madres” de las entrevistadas varía según el tipo de jornada a la cual asisten, donde una carrera con 6 madres-estudiantes en jornada diurna (como la cita anterior) puede contrastarse con un aula en jornada vespertina donde la mitad del estudiantado tiene hijos o hijas. Desde una primera perspectiva, pareciese que la modalidad de estudio vespertina se amoldaría mejor a las necesidades de las madres-

estudiantes dada la mayor cantidad de alumnas matriculadas respecto al total del curso; clásicamente, este tipo de jornada ha sido asociada a estudiantes del espectro neo-tradicional, en el sentido que suelen ser mayores de 25 años y son trabajadores/as remunerados/as (González, 2010; citado en Millanes, 2015), inclusive, este último aspecto suele ser prerequisite para acceder a este régimen de estudio. Dado lo anterior, se perfila un alumnado que difiere del estudiantado *tradicional-heredero* de Bourdieu & Passeron (2009), en grandes rasgos, quienes se prepararon para acceder a la universidad en un momento determinado de sus vidas, el cual está rotulado por la finalización de los estudios secundarios y una trayectoria juvenil clásica (Dubet, 2005; Garay, 20212). Las diferencias entre cómo se vivencia el proceso y participación en el espacio universitario de las estudiantes en diurno y aquellas en vespertino, se plasma en una de las entrevistas al momento de hablar sobre movilización y tomas de carácter feminista, rescatando que a las jornadas diurnas asisten estudiantes con menores responsabilidades que en jornada vespertina:

Sí, pero yo no lo viví tan así, quizás en la jornada que estudiaba yo, quizás en otra jornada, porque también en el caso de los estudiantes vespertinos la mayoría son papás, mamás, como que es distinto a los que estudian en diurno, son más niños, acá son gente que trabaja, por eso están en vespertino y es gente que tiene familia, mucha. Entonces, cuando uno ya tiene familia y hay trabajado todo el día y después vai a estudiar, no sé si te da la cabeza para vincularse más allá, como para vincularse un poco con el movimiento social o ir una marcha, no te da el tiempo, porque además tení que ir rápido. (Entrevista 6, Vespertina, USS)

Asociar la jornada vespertina a un estudiantado que debe conciliar la triple o doble jornada y una trayectoria discontinua de estudios (Lagarde, 1997; Sánchez, 2013) es una idea legítima, pero no es correcto reducir dicho régimen a las posibilidades de estudio a las que puede acceder una madre-estudiante. En el apartado metodológico-muestral de esta investigación se caracterizó brevemente a las participantes de este estudio, evidenciando que no existe un único perfil de estudiante vespertino ni diurno; del mismo modo, las estudiantes que han sido entrevistadas han recorrido sus trayectorias académicas acopladas a diversas condiciones materiales, económicas, sociales y familiares, pudiendo encontrar en sus experiencias similitudes, pero no biografías calcadas por el mero hecho de ser madres-estudiantes en universidades privadas. En síntesis, no podemos decir que

existe un perfil universal respecto a las madres-estudiantes solo por el tipo de jornada al cual asisten, siendo este antecedente un pilar que se presentará en los diversos apartados analíticos del presente documento. No existe una única manera de vivir la maternidad, por consiguiente, no existe una única forma de conciliar estudios y crianza.

A pesar de que la presencia de madres-estudiantes en las aulas universitarias es un hecho palmario, las entrevistadas acusan una invisibilización a nivel administrativo de su condición como madres, siendo un ejemplo claro la ausencia de un catastro estudiantil que considere la existencia de hijos e hijas de la estudiante, tanto al momento de la matrícula del primer ingreso como en años posteriores, o en el caso de existir, no se refleja en consideraciones u acciones enfocadas hacia este tipo de estudiantado:

No, no había ningún tipo de encuesta... por ejemplo, en los papeles de admisión no aparece ningún apartado si es que como madres o no.
(Entrevista 1, Vespertina, UST)

Emm, creo que sí, porque a principio de... cuando uno empieza, te envían una encuesta que tienes que llenar y que ahí tienes que poner cuantos hijos tienen y que edad tienen, creo que ellos tienen esos datos de las personas que tienen hijos. (...) Creo que no sirve de nada porque no han implementado nada... así, aparte de poner un mudador en el baño, no han implementado más medidas para los estudiantes que somos padres.
(Entrevista 7, Diurna, UAHC)

Sí, porque yo creo que así podrían contabilizar el tema de las mamás. Yo creo que igual ahora ni siquiera saben cuántas mamás hay en la universidad o a nivel de toda la universidad de la UDLA, de Viña del Mar, de Providencia, de Maipú... No deben tener idea de cuántas mamás hay (...) Yo creo que lo invisibilizan porque da lo mismo que uno sea mamá, el tema es que uno estudie no más po'.
(Entrevista 15, Diurna, UDLA)

La ausencia de un catastro de estudiantes con hijos e hijas eclipsa la hipótesis de una educación universitaria inclusiva a este tipo de alumnas, a pesar de que este tipo de instituciones lidera la promoción de jornadas vespertinas, semipresenciales u *on-line* enfocada en aquellos/as estudiantes con otras responsabilidades, tal como se había mencionado anteriormente, esta oferta estaría enfocada en trabajadores y trabajadoras, donde la situación familiar pasaría a un segundo plano, no existiendo un reajuste clientelar

en beneficio de las expectativas y necesidades estudiantiles de las madres-estudiantes (Brunner & Ganga-Contreras, 2018). Los testimonios anteriores corresponden a estudiantes que asisten a universidades que carecen de algún tipo de políticas o iniciativas enfocadas en el estudiantado MAPAU, ¿qué ocurre con las instituciones que sí presentan iniciativas o políticas? Desde un nivel administrativo la situación no cambia mucho, puesto que son los programas especiales o las direcciones de apoyo estudiantil/económico las encargadas de dar a conocer los beneficios que la institución puede ofrecerles a las estudiantes, inclusive, el acceso a estos beneficios depende del interés de la estudiante en consultar sobre dichas iniciativas, imposibilitando un catastro a nivel universidad y reduciéndole a nóminas internas de dichas unidades auxiliadoras-informativas:

Sí, de hecho, yo le dije a todos los coordinadores que pasaron, que deberían los profes saber de antemano que hay estudiantes mamás en las clases, porque es una lata para uno como mamá, y las otras compañeras pensábamos lo mismo, como ir y “hola profe, soy mamá y deme más facilidades”, como no po’ ¿pa’ qué? Entonces claro, debería haber una base de datos que le dijera a los profes, mínimo, que le dijera a los profes “¿sabe? Tiene 3 alumnas que son mamás” no sé po’, más ojo, darle un tipo de más flexibilidad con los horarios... (Entrevista 4, Diurna, UAH)

La invisibilización de las estudiantes con hijos o hijas avala la contradicción de un sistema educativo que legalmente no puede negar el acceso, ni justificar la expulsión de una estudiante por su condición de maternidad o embarazo (Ley N°20.370, 2009), sin embargo, al obviar la existencia de dichas estudiantes, las instituciones tienen la posibilidad de eludir sus responsabilidades legales respecto a este estudiantado. Por otro lado, las participantes concuerdan en que las universidades no están interesadas en distinguir a sus estudiantes según género, más allá de un dato estadístico, lo cual encaja con un escenario educativo que propicia la reproducción de la desigualdad hacia lo femenino al camuflar la maternidad o posibilidad de ésta, convirtiéndole en un asunto públicamente irrelevante, lo cual desde los postulados de Pateman (1995) inhibe lo verosímil de alcanzar las condiciones de igualdad entre estudiantes hombres y mujeres por no reconocerles como agentes diferenciados.

Sí, porque tiene un universo de mujeres estudiando y no se hacen cargo tampoco de lo que pasa, es como... entonces, igual hay una responsabilidad

ahí ¿qué está pasando con esta estudiante?, ¿cómo podemos hacer para ayudarla? (...) **(Entrevista 10, Vespertina, UCEN)**

La actual legislación que trata los derechos de las madres-estudiantes se encuentra acotada al ya citado artículo 11 de la Ley General de Educación (LGE) (cuya flexibilidad de implementación genera muchos vacíos e incongruencias) y a la *Circular de alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes* promulgada por la Superintendencia de Educación en el año 2018, mas, ésta última se enfoca en legislar a los establecimiento de enseñanza básica y media reconocidos oficialmente por el Estado, con el objetivo de evitar la deserción de aquellos y aquellas estudiantes, reforzando y normando el cumplimiento de los derechos y bienes jurídicos del estudiantado a través de requisitos mínimos estipulados en el reglamento interno de cada sucursal (Superintendencia de Educación, 2018). En el caso de las participantes que fueron madres durante su periodo escolar, todas reconocen que la universidad es un espacio que no las respalda en su rol de madre, mas, solo dos enfatizan en la diferencia entre la educación secundaria y terciaria, siendo ambas experiencias contrarias entre sí:

Yo creo que se cumple con el tema profesores, pero no con el tema universidad. De hecho, en el colegio yo me acuerdo que me apoyaron muchísimo, como te digo, me cerraron el año con el primer semestre y yo no tuve problemas (...) pero claro, en la universidad como que a nadie le importa nada. **(Entrevista 15, Diurna, UDLA)**

No, solo declarativo, sino no tendríamos universidades que no tengan protocolos o programas frente a una mamá, ni un embarazo, ni nada... o no tendríamos, lo que me pasó a mí, cambiarse de un colegio a otro por el hecho de quedar embarazada o no ¿cachái? Hay muchos artículos dentro de nuestra constitución y nuestra ley que son más declarativos que otra cosa (...) pero no, yo creo que no se está cumpliendo, sino no existirían estas universidades, así como así, a la vida. **(Entrevista 12, Diurna, UAH)**

En la última cita, se reconoce una de las principales problemáticas de esta investigación: es la universidad la que decide si responsabilizarse o no del estudiantado con hijos o hijas. En general, las entrevistadas manifiestan que no existe una legislación que coordine y respalde el derecho a la maternidad y a la continuación de estudios superiores; en el caso de las estudiantes que pertenecen a instituciones que sí mantienen iniciativas MAPAU, enfatizan que sí existe un apoyo que no se encuentra en otras instituciones (solo en

aquellas que se enteraron de los reglamentos o programas) pero que aquello no es suficiente para garantizar su derecho a la educación.

Creo que, por lo menos la primera parte sí, creo que igual sería super grave que te digan “oye sabí, no te podí matricular porque tení un niño”, como que ahí sería otro tema. Pero que de ahí se cumple la primera parte no más, pero no todo, porque realmente no hacen nada para que el desempeño sea lo mejor posible... todo lo hacen en la medida de lo posible (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Emm... yo diría que no en un 100%, o sea, saben que existimos, pero más allá de talleres y cosas como entretenidas para los niños, no es tanto el apoyo (...) Estamos, pero no tenemos tantos derechos, falta caleta todavía. (Entrevista 4, Diurna, UAH)

La inexistencia de un sistema terciario que garantice el derecho a la educación de las madres-estudiantes se extiende a una problemática clásica tratada por la sociología de la educación, ¿cualquier persona puede obtener un título universitario? En un panorama nacional, la llegada de la gratuidad y la diversificación de la oferta universitaria con diversos tipos de acceso y selección, serían dos antecedentes que potencialmente podrían posicionar a las universidades privadas como instituciones que contravienen a un sistema educativo de segmentación temprana, sin embargo, la teoría parsoniana ya advertía que los mecanismos de evaluación estandarizada (como la pruebas de selección universitaria) y la igualación de oportunidades (la gratuidad en un plano económico; diversos sistemas de admisión en un estudiantado no tradicional) terminan por respaldar y justificar el posicionamiento de la *elite* en los cargos de poder (1990), reafirmando los postulados de Bowles & Gintis (1985) respecto a la imposibilidad de la educación como un edecán del cambio social, siendo las adecuaciones de la oferta privada representantes de una matrícula expansiva pero no inclusiva del mundo terciario, puesto que éstas responderían a una lógica mercantil y no a un reconocimiento del derecho a la educación (Rodríguez, 2012; Blok, 2016; OPECH, 2016). Siguiendo el hilo de la idea anterior, e intentando responder a la pregunta que encabeza este párrafo, la actual oferta universitaria privada permite que el estudiantado que no se adecúa a las exigencias de las universidades tradicionales (ya sea por prerequisites de ingreso, tipos de jornada, financiamiento u otros) pueda acceder a la educación terciaria en otras instituciones, implantando la falsa ilusión

de “cualquier persona, con esfuerzo, puede ingresar a la universidad”; sin embargo, el acceso a la universidad no sería el verdadero problema, sino el cómo mantenerse en esta.

Desde la perspectiva de las entrevistadas, el sistema universitario se organiza en torno a un perfil del estudiante a *tiempo completo*, el cual debe priorizar sus responsabilidades académicas sobre otras exigencias de su cotidiano. En concordancia a la ausencia de un catastro estudiantil que sorte a gran parte de los aspectos biográficos, académicos y socioeconómicos de las estudiantes, se evidencia que el fenómeno de la expansión y diversificación del estudiantado en las universidades privadas no contemplaría una adecuación a las necesidades y realidades de sus alumnos o alumnas, reafirmando el principio de una expansión no inclusiva de sus matrículas. A continuación, se exponen dos fragmentos en los cuales ambas participantes manifiestan que la universidad no considera la realidad a la cual se enfrentan las estudiantes que son responsables del cuidado de terceros, primando la ausencia de un enfoque de corresponsabilidad institucional (Pautassi, 2007; Gómez & Jiménez, 2015), a pesar de que la Universidad Alberto Hurtado cuenta con uno de los programas enfocados en la parentalidad estudiantil de más larga data:

(...) la Universidad lamentablemente sigue pensando que sus estudiantes salen a los 18, de un buen colegio donde sabe leer y escribir, y que entran al tiro y tienen todo el tiempo del mundo para dedicarse a estudiar, lo ve como otro periodo educacional más de su vida ¿cachái? (...) la universidad no está pensada para ese tipo de personas, para trabajadores tampoco, para madres y padres, ni personas que deben tener cuidado con otro. No está pensado para eso. (Entrevista 12, Diurna, UAH)

En el caso de la jornada vespertina, la situación cambia un poco. Tal como se expuso anteriormente, en esta jornada asisten estudiantes que suelen ser trabajadores o trabajadoras, mas, aquel antecedente suele quedar al juicio de cada profesor o profesora en caso de tener complicaciones, pero no a un nivel administrativo. Una estudiante, que tuvo la posibilidad de cursar ramos tanto en diurno como vespertino, expone aquel cambio:

(...) con este profesor yo ya iba en vespertino y en vespertino hay una leve mejoría en ese tema, como que entienden que no es lo único que hacé en el día es estudiar, ¿cachái? Que sabe que vení de la pega, que tenía familia y por algo estaba ahí... por algo estaba ahí en la noche, porque tenía otras responsabilidades, entonces los profesores tienen como una leve conciencia de que eso es real po', pero en diurno, por ejemplo, no pasa. En diurno, así

como que tu única realidad es estudiar, y muchas veces no es así, porque yo igual tenía compañeros que iban en diurno y que trabajaban y que tenían hijos... entonces es como una realidad un poco sesgada. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Por lo que refiere a la maternidad en los contextos vespertinos, esta se mantiene como un aspecto secundario o invisible, donde la voluntad del profesor o profesora vuelve a ser juez en el aula. En este caso, la entrevistada también asiste a una universidad con políticas enfocadas en MAPAU.

Claro, claro... yo creo que a lo mejor de las estudiantes que tenían más bebés o más chiquitos, en el caso mío yo creo que habían profesores que no estaban enterados que uno tenía hijos... no era como tema para ellos, no era como "¿Quién tiene hijos acá?, ¿quién se tiene ir antes?" no era tema, entonces... excepto gente que estaba embarazada y que el profesor la veía o que tenía una guagüita, no sé, cosas así; pero en mi caso como que pasaba piola que era mamá. (Entrevista 6, Vespertina, USS)

Del mismo modo, la ausencia del principio de corresponsabilidad se hace presente, donde el mundo de la universidad no puede mezclarse con el del hogar:

Lo dejan muy a responsabilidad de la persona, es como "bueno, ella quiso estudiar y ser madre a la vez, no es responsabilidad mía, es responsabilidad de ella" y ahí hace que no actuemos como una comunidad po', donde acogemos a nuestros estudiantes (...) creo que eso no está, yo creo que aplica no solo para las madres, sino para cualquier que esté fuera de la normalidad de ser un estudiante sin hijos (...) (Entrevista 6, Vespertina, USS)

Entonces, si las universidades privadas no se adaptan a las necesidades de las madres-estudiantes, ¿por qué se decide optar por una carrera universitaria?

5.1.2 Motivaciones para estudiar una carrera universitaria: ir contra la corriente.

Los motivos por los cuales los y las estudiantes deciden cursar una carrera universitaria han sido ampliamente estudiados en la última década por diversas disciplinas, principalmente en el estudiantado de primera generación (EPG), cuya presencia ha aumentado significativamente en las aulas nacionales; el fenómeno anterior, según Fukushi

(2013), responde a patrones internacionales de crecimiento: los sectores económicos de mayor poder han alcanzado un nivel de satisfacción y saturación a la demanda educativa, y bajo una ley de distribución, quienes se encuentran en posiciones menores se verían beneficiados de esta saturación y comenzarían a acceder a las universidades. Desde la perspectiva de Bourdieu (2007) el escenario anterior respondería a una adaptación en el juego de capitales, pero no una modificación en las jerarquías de poder, dado que el acceso de otros grupos *no tradicionales* a un mayor capital cultural y social, no se asocia a la anulación de la *violencia simbólica* inherente del sistema educativo, puesto que se reconocen universidades de mayor elite que otras (Bruna, 2017) y se mantiene la *meritocracia* como gran discurso que sustenta la posibilidad de *movilidad social* (Contreras, s/f; Rodríguez, 2012).

En el caso de esta investigación, no todas las participantes corresponden al grupo EPG, mas, en el apartado anterior se desveló que las universidades a las cuales asistían no enfocaban su oferta al estudiantado con hijos e hijas, presentando a mi juicio una similitud con el estudiando EPG respecto las posiciones de poder que potencialmente encarnan (comparado al grupo *tradicional*), sin embargo, la madre-estudiante basaría dicha jerarquía acatando un orden sexo-genérico, donde la maternidad es relegada a la esfera privada e incompatible al mundo público, siendo los postulados de Amorós (1994) consecuentes a la invisibilización de la parentalidad en el espacio universitario: aquello pertenece al orden femenino de lo indiscernible. De este modo, las madres-estudiantes son parte de lo que Cánovas (2010) definió como “madres-bisagras”, es decir, se les pide ser madres ejemplares a tiempo completo y que se incorporen a otros planes del mundo moderno, todo basado en sus fuerza y ganas de triunfar, es decir, el epítome de la meritocracia.

Creo que tuvieron que ser utramegafuertes, esa era como la sensación, la que es mamá y estudia es como una súper mujer que lo logró y salí como heroína más o menos porque lo pudiste hacer ¿cachái? (Entrevista 6, Vespertina, USS)

De esta forma, la decisión de estudiar una carrera universitaria es un acto que va a contracorriente de lo clásico que se espera de una madre a tiempo completo, siendo esta realidad mucho más recurrente en aquellas participantes que tenían hijos menores a los 10 años al momento de ingresar a la universidad. La idea de una madre que se dedica al hogar y la crianza, remite a lo que Lagarde (1997) definió como el cautiverio de la *madre-esposa*, es decir, aquella mujer cuya existencia se define desde *un ser de y para los otros*, cuya

identidad se construye en los límites del hogar. Desde la perspectiva de las participantes, ellas plantean que el entorno espera que las madres cumplan con las tareas de crianza y cuidado de manera exclusiva, siendo el trabajo una excepción en caso de que el padre esté ausente y/o no exista otra figura que suplante el rol de subvención, hasta que sus hijos e hijas tengan un nivel de independencia mayor, lo cual se traduce en relegar la posibilidad de realizar otras actividades que no incluyan al hijo o hija.

(...) como te digo, el tema de las mamás que nos metes en ese saco de como “ser mamás no más”, o sea no ven más allá, entonces también uno tiene que saber tener su vida, tener su espacio, que no sé, que el niño se quede aquí un ratito en la casa, o no sé, que podamos compartir con el papá... Entonces, creo que más que a un nivel de universidad, está muy imposibilitado el tema de ser mamá y ser más, estudiante, trabajadora... es casi impresionante. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)

Sin embargo, este antecedente marca una de las principales motivaciones para obtener un título universitario: ser más que una madre. Asimismo, el objetivo de ser una profesional se presenta como una herramienta que sustentará la posibilidad de construir diversos caminos a futuro, los cuales no están relacionados con el mundo del hogar, permitiéndoles desarrollarse como individuos íntegros sin abandonar sus responsabilidades maternas. A pesar de que se reconoce la dificultad de congeniar la dupla estudios-crianza, el concepto de *superación personal* toma fuerzas en los discursos, el cual se asocia a metas que persiguen la valoración social (“quiero ser alguien en la vida”) y metas relacionadas con la consecución de recompensas externas (los estudios como medio para elegir qué camino tomar) (Polanco, 2005). A continuación, se cita a dos entrevistadas que ejemplifican la idea desarrollada anteriormente, siendo ambas participantes madres con niños menores a los 10 años y que quedaron embarazadas durante sus estudios terciarios:

O sea... Yo le dije a mi familia, hablé con ellos y les dije “yo voy a estudiar porque no quiero ser una mujer que tenga toda la vida que hacer cosas [en el hogar], que esta super normalizado y super instaurado. Yo no quiero eso para mi vida, yo quiero estudiar, quiero tener mi carrera... me encanta mi carrera y sé que lo voy a lograr”. Siempre va a haber dificultades, pero cuando uno quiere, uno puede (Entrevista 1, Vespertina, UST)

Claro, porque uno al final está apechugando y dice “ya, yo no me tengo porque relegar, si yo quiero seguir estudiando y voy a seguir estudiando”. Esa fue mi mentalidad, como puta ya ¿tengo hijos? Sí tengo hijos ¿tengo responsabilidades? Sí tengo responsabilidades, tengo que criar a dos individuos pequeños; pero a la vez, yo también quiero estudiar, quiero ser alguien en la vida, o no sé, no solo estudiar, quiero hacer esto, quiero emprender, quiero no sé... pero cumplir mis metas, mis propósitos, pero sin dejar de lado mi maternidad ¿cachaí? (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

Desde otra arista, pero aun ligada a la noción de *superación personal*, hay participantes que fueron madres antes de ingresar a la universidad (a diferencia de los dos casos anteriores que fueron madres mientras estudiaban) y esperaron un par de años antes de matricularse en una carrera de la educación superior; en estos casos, la motivación de estas entrevistadas tomó diversas formas. Por un lado, se presenta a los estudios como un deseo relegado por otras responsabilidades (principalmente la crianza), por lo que el ingreso a la universidad se encuentra condicionado por la estabilidad de otras esferas (la realidad económica y el funcionamiento del hogar, primordialmente), dado que ellas suelen ser las responsables financieras de su núcleos familiares, además de constituir hogares monoparentales con sus hijos o hijas, donde la figura paterna suele estar derechamente ausente o no cumple con las responsabilidades acordadas, siendo las abuelas u otros familiares personajes que colaboran en el cuidado de los niños o niñas. De este modo, las estudiantes no ingresan inmediatamente a la universidad hasta que consideran que existen las condiciones para hacerlo, siendo usualmente este escenario: hijos/as en el sistema escolar primario, contar con una red de apoyo a lo que concierne el cuidado de los niños/as cuando ellas estén ausentes y un trabajo que les permita sostener las necesidades de su familia. Respecto al último punto, es interesante que las participantes no optan por una carrera que les genere mayores ganancias que su actual trabajo, inclusive, algunas participantes tenían puestos de trabajo bien remunerados a los que renunciaron por otros cargos que les permitiesen conciliar la triple jornada; en el caso de aquellas estudiantes que realizan la prosecución desde una carrera técnica, no notan una gran diferencia a lo que respecta el sueldo. Dado lo anterior, la motivación de las estudiantes que tuvieron que esperar un tiempo para ingresar a la universidad no se centra en alcanzar un mayor estatus económico, sino que se enfoca en realizar una tarea que relegaron por mucho tiempo y que quieren completar para sentirse mejor con ellas mismas, en palabras de Polanco (2005), persiguen *metas relacionadas con la tarea*, es decir, aquellas que se relacionan con

desarrollar nuevas habilidades, conocimientos y construir esquemas de saber, siendo la principal recompensa sentirse satisfechas con lo aprendido y superar sus metas propuestas.

Para ejemplificar las ideas anteriores, se presenta el caso de la entrevistada 13, donde la participante antes de entrar a la universidad realizó las siguientes acciones: se aseguró que su hija estaba preparada para asistir a la escuela, ahorró dinero durante un par de años para sustentar su hogar y no requerir un trabajo de tiempo completo, averiguó sobre becas y beneficios estudiantiles, y finalmente, coordinó con su madre los horarios de universidad, colegio y trabajo. En el siguiente fragmento, se palpa que las ganas de estudiar se asocian a una superación personal:

(...) no sé si lo mencioné, tengo 32 años, entonces yo entré hace poco a estudiar y postergué mucho tiempo el estudio. Entonces estuve trabajando nueve años como administración en una empresa y dejé mi trabajo porque me sentía frustrada y quería hacer algo por mí, siempre quise estudiar.

(Entrevista 13, Diurna, UAH)

En el caso de la entrevistada cinco, ella partió sus estudios en un Centro de Formación Técnica cuando ya tenía a sus hijos, motivada por sus compañeros de trabajo que veían en ella ganas de adquirir nuevos cargos y un gusto por el área del trabajo social. La decisión de estudiar una carrera universitaria fue difícil, a pesar de que su hijo e hija ya estaban un poco más grandes (ambos sobre los 10 años), el tema monetario era una preocupación ya que ella era el único sostén de su hogar, mas, su nueva pareja comenzó a ayudarle en este sentido, propiciando un escenario óptimo. Sin embargo, existía un problema más: ¿podré con esto? Desde la perspectiva de la entrevistada, los estudios universitarios requieren una mayor inversión de tiempo que otras alternativas académicas, encajando con el perfil del universitario a tiempo completo descrito anteriormente, a lo que la entrevistada decía no dudar de sus capacidades y experiencias para lograrlo, pero sí de los tiempos y exigencias del ritmo académico.

Sí, la verdad que el cambio que yo tuve desde ser secretaria a trabajar como técnico social en un programa (...) en cuanto a las lucas, era bastante poca la diferencia en realidad ¿ya? Y... una tiene que ver con esa, con mi motivación, y otra con que claro, mi rol en el programa... yo empezaba a darme cuenta que podía igual ejercer otras funciones ahí po', obviamente hacerme cargo de los casos, (...) Entonces, encontré que las capacidades

las tenía, obviamente siempre tuve la intención de continuar, no me lancé al tiro a estudiar en una universidad porque creí que era como ¡wow! pa' mí era como mucho estudiar 5 años, me daba susto. (...) y la motivación tiene que ver justamente con eso, con poder surgir un poco más como se dice, tener mejores posibilidades laborales... y eso. Me costó decidirme.
(Entrevista 5, Vespertina, UDLA)

De los fragmentos anteriores, se plantea la suposición que es más complejo para las madres-estudiantes (sin formación terciaria previa) que ingresaron a la universidad “tardíamente” reintegrarse al mundo de los estudios, en comparación con aquellas estudiantes que ingresaron de forma relativamente inmediata a la universidad después de egresar del nivel secundario, dado que las segundas no tuvieron que acondicionar magnamente su entorno para incorporar una tercera jornada. En el caso de las estudiantes que ingresaron prontamente a la universidad, la mayoría vivía con su familia extensa (abuela y/o abuelo del hijo/a) al momento de matricularse, siendo ésta una fuente de apoyo y motivación para estudiar, contrario a la realidad de las otras estudiantes. Este antecedente es relevante, pues la importancia que la familia le atribuye a los estudios terciarios refleja lo colectivo del *habitus* respecto a las posibilidades razonables que tiene una madre de desenvolverse en el mundo con o sin un título profesional (Bourdieu, 2007), presentándose la primera opción como un medio que les permitiría tener un mejor devenir económico y cuyo aplazamiento solo les perjudicaría.

Las facilidades que conlleva el estudio “temprano” deben ser respaldadas por una red de apoyo que les permita adaptar y conciliar un escenario académico que no se ha responsabilizado por las madres-estudiantes, siendo completa responsabilidad de la estudiante (y su círculo) la conciliación de una triple jornada, la cual con el paso del tiempo tiende a complejizarse, pues la condición de madre no desaparece con la mayoría de edad de los/as hijos/as y el sacrificio que amerita los estudios pone en duda su elección. En el siguiente fragmento, esta entrevistada comenta cómo el apoyo de su familia ha sido fundamental para continuar con sus estudios (ella quedó embarazada a fines de cuarto medio, esperó un año y entró a la universidad cuando su hija cumplió los ocho meses de edad), ejemplificando claramente que estudiar tempranamente (cuando se tiene el apoyo) es mejor opción que postergar:

No, yo siempre he tenido el apoyo de mi familia, de mi pareja, de mis papás, de mis hermanos, de toda mi familia en estudiar. Siempre me dijeron “es

ahora o no lo vai a hacer nunca” porque yo igual esa vez tenía la posibilidad de darme un año más y ellos mismos me dijeron “si no lo hací ahora, no lo vai a hacer nunca” y esto también va cuando he tenido ganas de congelar, que me lo han dicho “si no lo hací ahora, no lo vai a hacer nunca, vas a dejarte pasar”. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)

Por otro lado, se indicó que las estudiantes que ingresaron después a la universidad no mencionaban el factor económico como una de sus principales motivaciones, sin embargo, aquello no significa que no existan ciertas expectativas en torno a dicho elemento. En el caso de la participante ocho, ella explica que sus padres la motivaron a elegir una carrera universitaria cuando fue madre, ya habiendo desertado de otra carrera profesional en el área artística antes de quedar embarazada, puesto que asociaban que un título profesional le daría mejores posibilidades laborales para cuidar de su hija; en este caso, el ingreso a la universidad no fue inmediato, pero sí se contaba con el apoyo de la familia:

Emm... porque, como que tuve una guagua y “G, tuviste una guagua y tení que estudiar y terminar lo que sea”, entonces dije ya, ok... me metí a buscar como qué carreras se pagaban mejor (...) y dentro de las 4 primeras, ponte tú, salía psicología, las otras no me gustaban (Entrevista 8, Vespertina, UAHC)

En el caso anterior, las ganas de estudiar no se asocian a una idea de *superación personal* desde un inicio, sino que se enfocan en los deseos de la familia en tener una carrera profesional que le permitiese acceder a “mejores opciones” en un futuro, el cual parece condicionado por la presencia de un hijo/a. En efecto, la familia aparece como un agente que puede propiciar o no la motivación para conseguir un título, sin embargo, ésta también puede actuar como un obstaculizador al no encontrar en los estudios un beneficio directo asociado a la *madre de tiempo completo*; aquel fue el caso de la participante uno, donde su familia en un comienzo rechazó la idea de la prosecución de estudios profesionales, dado que ella ya había obtenido un título técnico, quedó embarazada por segunda vez y se encontraba trabajando, por lo que seguir estudiando no era una buena opción y la distraía de sus responsabilidades de madre:

Porque me decían “¿Cómo vas a estudiar si eres mamá?” El machismo po’ “tú tienes que hacerte cargo de la casa, tú tienes que cuidar a tus hijos, tú tienes que hacer esto” y siempre era como lo que yo tenía que hacer, no lo que yo quería. (Entrevista 1, Vespertina, USS)

Los *estudios como inversión* es un factor que las participantes también tienen presente al momento de elegir una carrera, sin embargo, el *gusto por el área de estudio* es una arista que trasciende en todas las entrevistas, tanto de quienes ingresaron a la universidad con hijos, quienes se embarazaron en el camino y quienes ingresaron más adelante; no obstante, el interés por el área pasaría a un segundo plano por parte de la familia en estos contextos. Al igual que la entrevista citada anteriormente, la participante cuatro se encontró con cuestionamientos de su familia al momento de iniciar una segunda carrera, ya que había egresado de la primera y encontrado trabajo en el área de la ingeniería, pero se sentía frustrada con éste y quería cumplir con su deseo de estudiar una carrera que le entregara más que estabilidad económica, del mismo modo, la entrevistada enfatiza que esta decisión también servía de ejemplo a su hija respecto al conseguir sus metas en la vida, siendo este acto (en mi opinión) una voluntad transformadora propia del feminismo, dado que ejemplifica el cuestionamiento de la subalternidad voluntaria de las mujeres respecto a un *otro*, aunque este sea su familia.

Mira, la verdad yo siempre quise estudiar Antropología, de chica, pero como ya era mamá y tenía que trabajar (...) fue como ya, ingeniera, algo que me asegure el futuro, el mío y el de mi hija, algo así como por término económicos en verdad. Y bueno, terminé y me dio como una crisis vocacional y dije "no, esta cuestión pa' mí, no me gusta, me siento frustrada e hice como un giro en mi vida, y no, voy a estudiar lo que siempre quise" y no voy a ser una mamá frustrada, una mujer frustrada toda la vida po' (...) No, fue super difícil porque claro, yo ya tenía una carrera (...) la mayoría de mi familia me decía que no "¿pa' qué? Si ya tenía mi carrera lista, por la S más que nada, en qué iba a trabajar, qué iba a hacer, pero al final dije ya ¿sabí que? es mi vida, son mis decisiones y así le transmito a mi hija que uno puede hacer lo que uno quiera hacer, como que uno puede cumplir sus sueños... (Entrevista 4, Diurna, UAH)

Por otro lado, se presenta el caso de la participante 14 que quedó embarazada durante su primer año de la carrera, lo cual trajo complicaciones con su familia, por lo cual decidió vivir con su pareja los últimos meses del embarazo y cuando nació su hijo; en este caso, fue la pareja de la entrevistada quien se opuso a que ella volviera a estudiar, o al menos que lo hiciera prontamente, pues tenía que cuidar a su hijo y él tenía el ejemplo de su madre que

entró a estudiar a la universidad en jornada vespertina, mas, las condiciones en que ingresó eran muy distintas:

Él quería que yo me quedara porque su mamá también estudió después de tenerlo a él, pero ella estudio después de tener dos hijos y estudió de noche para ser profesora (...) Pero la ventaja de ella es que tenía a su papá que trabajaba y le pagaba la carrera, que tenían un lugar donde vivir (...) tenía la nana que podían cuidar a los niños, todo. Ella iba en la noche y listo. Y a mí, él quería que yo hiciera lo mismo y yo como, como soy yo, le dije chao, o sea... yo tengo mis propios proyectos, una persona puede tener una pareja, pero si esa pareja te impide ser tú, entonces no tenía nada que hacer ahí. Así que dije chao y no trancé, el próximo año iba a estudiar e iba a estudiar, ya le estoy dedicando un año a mi hijo, incluso, este hijo necesita que yo estudie, necesita que sea yo quien le ofrezca algo; hasta el día de hoy me lo reprocha “no, tú debiste quedarte en la casa cuidando al bebé” (...) **(Entrevista 14, Diurna, UCEN)**

Desde esta perspectiva, la familia justificaría ser madre-estudiante hasta que se alcance cierto nivel de estabilidad económica u oportunidades laborales, siendo cuestionable la posibilidad de seguir estudiando por gusto o por *superación personal*; este antecedente permite, a mi parecer, extender los postulados de Lagarde (1997) sobre la *madre-esposa* que se define desde *un ser de y para los otros*, dado que sus límites y oportunidades de construir su identidad se encontrarían más allá del hogar, pero se condicionarían por la presencia de los hijos e hijas, es decir, *estudiar para ellos/as y por ellos/as*. De esta forma, existe un choque entre la motivación desde la familia y la *superación personal* de la estudiante por alcanzar un título universitario, aunque en ambos casos se pueda considerar el bienestar de los hijos/as, la familia no suele separar a la madre de la estudiante, donde las responsabilidades de la primera se anteponen a las posibilidades de la segunda, siendo esta práctica común al entorno y limitando así el actuar de la mujer en la esfera académica.

Siguiendo el hilo anterior, al preguntarle a las participantes qué opinaban sobre el enunciado “uno es madre antes que estudiante”, la mayoría respondió que su maternidad era más importante que los estudios, y si era necesario, se anteponía a éstos. Sin embargo, aquella afirmación no está exenta de conflictos, puesto que las madre-estudiantes se enfrentan a diversos escenarios que presentan a la maternidad como incompatible con otros roles o actividades, planteando una rivalidad entre ser madre y *utilizar otros nombres*,

negando la posibilidad de encontrar algún equilibrio o cuestionar la ausencia de otros agentes responsables de las tareas del cuidado/crianza, obligándoles a elegir una opción cuando no necesariamente debiese ser así:

Es complejo... bueno, yo he analizado mucho este tema en el sentido que uno es mamá ante cualquier cosa, pero tení que darte cuenta que no solo erí mamá, erí mujer y si tú eres mujeres tienes un proyecto de vida ¿cachái? A mi últimamente, he escuchado varias veces, decir a varias personas, incluyendo a mis viejos, decir el dicho “los hijos son prestados” ¿cachái? Y ahí como que empiezo a analizar... puta, si los hijos son prestados, uno está para la crianza de los hijos pero tampoco te podí dejar de lado a ti como persona, como sujeto, como ser humano. Entonces, yo por ejemplo, he ido analizando mis experiencias y es como puta, sí, soy mamá pero también soy mujer y también quería ser estudiante, yo quería sacar una carrera universitaria. Entonces, lo que falta es que... no es uno ser mamá antes de estudiante, uno tiene que ser siempre una primero y después viene tus demás roles, y lamentablemente, uno en esta sociedad tiene que buscar el equilibrio como para poder cumplir con tus distintos roles ¿cachái? Yo soy mamá, soy tanto mamá pero también soy estudiante o soy trabajadora, pero necesito que la sociedad me deje equilibrar esos roles, que es algo que no hay en la actualidad (...) **(Entrevista 2, Diurna, UAHC)**

De esta forma, la maternidad es definida como un mandato social de alta exigencia que construye, asigna y jerarquiza roles que suelen actuar como excluyentes, lo cual complejiza la disociación entre el absolutismo de la madre y otros papeles. Del fragmento anterior, se plasma la urgencia de reconfigurar las tareas del cuidado y la crianza desde el principio prescriptivo del feminismo (Maffia, 2016), puesto que actualmente las posibilidades de desarrollo de una madre se barajan desde el *privilegio a la maternidad* y no desde el *derecho a la maternidad*, ya que no se cuenta con condiciones óptimas generales que reconozcan el bienestar de la madre y su hijo/a más allá del mundo del hogar, evadiendo el cuestionamiento de situaciones sociales que se ordenan por principios sexo-genéricos, segmentado las oportunidades de las madres-estudiantes a disposiciones particulares de su entorno para conciliar la doble/triple jornada. A modo de ejemplo, y en contraste a las otras entrevistadas, se presenta el caso de la participante seis que decidió seguir estudiando como un mecanismo de autocuidado y desarrollo personal, contando con el

apoyo de su pareja desde el principio de la corresponsabilidad, una situación financiera que permitía mantener un hogar “acomodado” y costear otra carrera universitaria, esta participante reconoce vivir una situación *distinta* a lo que comúnmente se enfrentan sus compañeras u otras madres-estudiantes, dado que sus motivaciones para seguir estudiando se asocian a un espacio de recreación y no a una inversión *para otros*.

Es una experiencia totalmente independiente porque pa’ mi el estudiar y pudiendo estudiar esta segunda carrera para poder desarrollarme como profesional y porque me gustaba, era como un logro y no era como un peso, porque yo ya tenía una carrera antes, ya tenía un trabajo, yo ya tenía el trabajo, ya tenía la casa, ya tenía todo (...) como que estudié en otra condición, en una condición muy distinta (Entrevista 6, Vespertina, USS)

A modo de cierre, las motivaciones de las madres-estudiantes por cursar una carrera universitaria se caracterizan por: 1) la influencia del núcleo familiar respecto en cómo puede contribuir un título universitario a la realidad de la madre, ya sea desde un carácter dubitativo, propulsor o ausente; 2) la prosecución por metas asociadas a la superación personal o recompensas externas, mediadas por las *probabilidades objetivas y esperanzas subjetivas* de los antecedentes y acondicionamiento de las demás esferas circundantes; y 3) el gusto por el área de estudios.

5.1.3 Selección de la universidad

Una vez tomada la decisión de emprender estudios universitarios, es necesario responder la siguiente interrogante: ¿dónde estudiar? A grandes rasgos, el sistema de admisión universitario nacional se rige bajo dos métodos: adhesión a la reglamentación del Sistema Único de Admisión (SUA) y mecanismos de selección autónomos (Centro de Estudios MINEDUC, 2019). Actualmente, el 63,9% de las universidades chilenas se rigen por el sistema SUA en sus procesos de postulación; en el caso de las universidades privadas, un total de 14 instituciones se rigen por el SUA y 13 utilizan un sistema de admisión alternativo (para más información, consultar cuadro 5).

Globalmente, aquellas casas de estudio que se rigen por el SUA utilizan las siguientes herramientas en el proceso de admisión (todas con ponderaciones definidas por cada institución y carrera): Prueba de Selección Universitaria (PSU)³, Notas de Enseñanza Media

³ Durante el proceso de postulación 2020-2021 se ha implementado la Prueba de Transición (PDT) como replazo a la PSU, sin embargo, se mantiene el formato de prueba de conocimientos estandarizada de selección múltiple. Además, ninguna participante alcanzó a ser parte de esta modificación.

(NEM) y ranking de notas. En el caso de las universidades que se rigen por otros sistemas de admisión, suelen primar las siguientes herramientas: entrevistas personales, pruebas de conocimientos específicos u otros indicadores que se estimen convenientes, tanto aquellos utilizados por el SUA u otros indicadores (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).

En el caso del radio muestral de esta investigación, 12 de las participantes se matricularon en instituciones que utilizan el sistema SUA, mas, no todas postularon vía PSU. Lo anterior se justifica al ser estudiantes que postularon mediante la admisión especial que permite esta plataforma (un 15% de las matrículas totales según el Centro de Estudios MINEDUC, 2019), lo cual nos entrega un primer antecedente a lo que concierne la selección de universidad: la flexibilidad de ingreso.

Las experiencias de las estudiantes que ingresaron mediante puntaje PSU a la universidad actual son mínimas, remitiéndose a un equilibrio entre el interés por la institución (prestigio del área del estudio, recomendaciones, financiamiento, planta docente, entre otros) y el puntaje obtenido (ser seleccionadas en la nómina). En sí, rendir la PSU no es un paso que las participantes hayan considerado como esencial para ingresar a la universidad, inclusive, quienes postularon mediante esta vía lo hicieron antes de quedar embarazadas (fueron madres mientras estudiaban). Solo una participante comentó sobre su experiencia en el proceso PSU y las complicaciones que éste significó para ella, dado que su embarazo fue a finales de la enseñanza media, por lo que la preparación para la prueba pasó a un segundo plano (ella tuvo que cambiarse de establecimiento educacional por su embarazo, desde uno privado a uno público mediante la gestión del programa de la madre adolescente de su municipalidad), además, su hija era lactante al momento de la rendición y a pesar de que los puntajes que obtuvo no le permitían considerar ciertas universidades (lo cual para ella era una opción antes del embarazo, dado que su NEM era alto y la asistencia a la universidad siempre fue una de sus metas, tanto personal como a nivel familiar), dar la prueba el próximo año no era opción dado el tiempo que involucraba su preparación.

(...) yo di la PSU amamantando; yo tuve a mi hija en 4to medio, me embaracé en 3ro-4to medio, entonces todo mi tema del estudio y la PSU era ¿cachaí? (...) tenía un NEM como para haber elegido carrera, pero literalmente di la PSU así: amamanté a mi hija, fui a dar la prueba, terminé la prueba, volví a amantar a mi hija de nuevo y después tuve que volver a correr para dar la otra prueba (...) no me fue mal pero no me daba como así para andar eligiendo a la vida o las carreras que yo antes tenía pensadas

(...) no quise dar la PSU de nuevo, me quedé con el puntaje que estaba porque si ya no había estudiado, con una niña de un año (...) no tenía fuerzas como para dar la PSU de nuevo (...) Entré con el puntaje anterior y era. (Entrevista 12, Diurna, UAH)

Entidades como Acción Educar (2019) definen al sistema de admisión SUA como un método altamente centralizado que sorteas aspectos socioeconómicos, biográficos y académicos de los/as postulantes, del mismo modo y basándose en los índices estadísticos del Consejo Nacional de Educación de la última década (CNED, 2021), éste sistema perpetúa un mecanismo de segregación basándose en la filtración por puntaje obtenido y ordenándole de forma descendente, distinguiendo entre un *estudiantado óptimo-tradicional* (concentrando su matrícula en instituciones estatales, del G9 o particulares de elite) y *otros estudiantes* que no obtienen un puntaje suficiente para postular, ejerciendo un principio de falsa equidad a lo que respecta la igualdad oportunidades para entrar a la institución deseada (todos/as tienen la oportunidad de alcanzar lo que se proponen) e igualdad de resultados (el acceso no asegura que se cuente con igualdad de condiciones para enfrentar la carrera universitaria) (Blok, 2016).

En base a lo anterior, algunas de las participantes de este estudio reconocen que el acceso a una universidad tradicional no era una opción viable (incluso antes de ser madres), por lo que la búsqueda de la casa de estudios idónea respondía a otros parámetros. Por un lado, las participantes que estudian en jornada vespertina especificaron que asistir en aquel horario era la mejor opción para compatibilizar trabajo, estudios y crianza (aunque no todas trabajaban, algunas optaron por esta jornada para privilegiar el apego con sus hijos/as más pequeños), por lo que las opciones de universidades se reducían drásticamente al dejar fuera gran parte de las universidades del CRUCH al no ofertar dicha jornada (para más información sobre el tipo de las jornadas ofrecidas, revisar cuadro 5).

(...) después quise volver a la universidad y buscando universidades privadas, como tenía que estudiar vespertino tenía que ser una universidad privada, encontré la Central que estaba dentro de las universidades buenas en la carrera de Derecho, por eso entré ahí, por lo que averigüé en ese tiempo, tenía buenas referencias de la carrera. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)

(...) tuve el privilegio de poder disfrutar así todo, entonces mis papás me decían “¿cómo vas a estar todo el día sin la niña? Si vai a estudiar... no

podí, tení que estudiar en la noche” y eso es lo otro que también me fijé, que la malla estuviera vespertino... porque además la O tomaba teta todo el día, entonces imposible, eso igual fue un tema pa’ mí, al final iba con el extractor a la universidad (...) **(Entrevista 8, Vespertina, UAHC)**

En el caso de las entrevistadas que estudian en jornada diurna y que trabajan, ellas optan por horarios laborales flexibles, es decir: independientes o estilo *free lance*, esporádicos o por temporadas y de fines de semanas. En estos casos, la posibilidad de estudiar vespertino se anulaba por la ausencia de la carrera en dicha jornada, siendo una estrategia complementar el horario de la universidad con el de la escuela de los/as hijos/as y el apoyo de una red de cuidado.

Por otra parte, las participantes reconocen una flexibilidad en el proceso de admisión diurna, destacando las experiencias de las estudiantes que se cambiaron de universidad sin la necesidad de rendir nuevamente la PSU o que ésta nunca fue necesaria para inscribirse. A continuación, se presenta el caso de las participantes cuatro y 12, ambas se cambiaron a la Universidad Alberto Hurtado a través de un proceso de admisión especial, mas, las directrices del proceso fueron diferenciadas, ya que una fue aceptada por su condición de egresada (no siendo un prerrequisito la concentración de notas de la carrera cursada, los ramos aprobados o la relación disciplinaria con la nueva carrera)⁴, mientras que la otra postulante debió acreditar su condición de alumna regular en otra institución, el progreso de la carrera y las notas de los ramos cursados, además de una carta de motivación para ser candidata.

No, entré como... ¿Cómo se llama? Ingreso especial o algo así, que es cuando ya tienes una carrera profesional, puedes ingresar a otra sin dar PSU (...) *egresé de ingeniera (...)* *Con eso entré a la U.* **(Entrevista 4, Diurna, UAH)**

(...) vi los prerrequisitos de la Alberto Hurtado y de verdad que ni siquiera sé cómo me aceptaron, porque era como escribir una carta, mandar tu concentración de notas y yo la carta la hice el día antes, no tenía mucho yo

⁴ Para más información sobre el proceso de admisión directa de la UAH (actualización año 2021), consultar el siguiente enlace:

https://www.uahurtado.cl/vias-de-admision/admision-especial/?gclid=CjwKCAiA1eKBBhBZFiwAX3gqI9qa69X6AAGoJ0BG4BAYYK9tgXSeBlpwZ9hW0o9y1YuTEh4k2Ns7UxoCz5UQAvD_BwE

sé qué, la fui a dejar y me acuerdo que me llamaron y me dijeron “sí, estas lista, ven a matricuarte” y yo así como... ya (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)

Por otro lado, las estudiantes que tienen un título técnico profesional rescatan que las universidades privadas facilitan la posibilidad de la prosecución de estudios universitarios, siendo uno de los mayores atractivos la convalidación de ramos de la malla técnica-profesional, lo cual permite reducir la carga académica y la duración de la carrera universitaria. Sin embargo, esta alternativa no es una opción segura para todas las candidatas, ya que algunas instituciones no transparentan la posibilidad real de convalidación de asignaturas hasta que la estudiante esté matriculada, por lo que puede ocurrir que la estudiante ingrese pero no exista opción de convalidar; asimismo, los procedimientos y documentos que se solicitan para convalidar asignaturas son establecidos por cada institución, algunos alcanzando precios muy elevado que le descartan como una buena opción. Para ejemplificar esta situación, se presenta el caso de la entrevistada cinco, quien egresó de un CFT y entre las opciones de universidad, buscaba una que le facilitara la convalidación de ramos, ya que seguía en el área del Trabajo Social:

(...), claro, el tema de la convalidación de algunos ramos; la forma en que se fueron dando las cosas, yo busqué... antes había ido a un par de entrevistas con otras universidades y me pedían muchos requisitos ¿me entendí? (...) En una primero me pedían matricularme y después veían que ramos me podían convalidar, y en otra universidad me pedían los programas de estudios... y esos pedirlos a la universidad era carísimo, (...) y no iba a estar dispuesta a pagar esa plata. Entonces, cuando llegué a la Universidad de las Américas, hablé con la jefa de carrera en ese minuto y ella muy agradable con nosotros, porque se dio el tiempo de conversar cual era el enfoque de la carrera y finalmente me mostró al tiro cuales eran los ramos que yo podía convalidar (...) (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)

Otro aspecto que las entrevistadas tenían en consideración al momento de elegir una universidad es el prestigio de la institución. En efecto, las universidades privadas no gozan del prestigio de las universidades tradicionales respecto a parámetros de excelencia académica (Rodríguez, 2012); frente a esta realidad, las participantes se informan previamente sobre diversos elementos que les entregan antecedentes respecto a la casa de estudios, destacando: la estructura de las mallas académicas, la acreditación de la

carrera y la planta docente de las escuelas a asistir. A lo largo de las entrevistas, las participantes hacen hincapié entre el acercamiento que tienen con la escuela y la universidad como unidad administrativa, siendo la primera aquella entidad más cercana a ella y que usualmente busca solucionar sus problemas, al contrario, la universidad y sus administrativos/as son definidas como figuras lejanas y de bajo impacto a lo que refiere su vida universitaria; esta relación se da desde el primer acercamiento de las estudiantes y se mantiene a lo largo de los años, por lo que la elección de la institución se acerca más a una evaluación a nivel de carrera y no de la casa de estudio en sí.

Bueno, yo la elegí en esa universidad porque me gustó mucho la malla curricular. La encontré que su enfoque era a lo que yo estimaba y me pareció humanitaria (...) porque, por ejemplo, en otras instituciones la malla era como más enfocada en empresa y yo no buscaba eso, buscaba como algo más humanista. (Entrevista 1, Vespertina, UST)

La verdad es que había escuchado buenas recomendaciones de la Central y en realidad lo único malo que había escuchado era lo de las tomas e igual no más po'... averigüé lo de los profes, que los profes igual hacían clases en la U de Chile y en otras universidades que tienen buen nombre, pero a mí el puntaje no me iba a alcanzar, así que dentro de las lucas que tenía de presupuesto y todo, presupuesto familiar, era lo que alcanzaba y lo que se podía, y si me alcanzaba era la mejor opción. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)

En la misma línea, la participante 14 realiza la comparación implícita entre la existencia universidades de “buen nombre” y otras de menor prestigio, mas, las primeras eran de difícil acceso por estar reservadas a los/as estudiantes con mayores puntajes, es decir, *los/as merecedores/as*, manteniendo así un *status quo* basado en la posibilidad real de elegir la institución a la cual se quiere asistir sin barajar los alcances de un *costo-beneficio* que escapan a aspectos netamente académicos (Bourdieu & Passeron, 2009; Contreras, s/f).

Finalmente, el factor económico es aquel que presenta mayor influencia al momento de elegir una universidad, el cual toma diversas formas al rescatar las experiencias de las entrevistadas, donde las universidades y el Estado pueden hacerse presente o ausentarse respecto a la condición de maternidad. Dado el impacto y extensión del factor económico en la decisión y repercusiones de la vida académica de las participantes, este apartado será desarrollado en un próximo punto.

Para cerrar esta sección, encuentro pertinente desarrollar una última observación: solo una entrevistada buscó universidades que tuviesen políticas o beneficios enfocados en el estudiantado con hijos/as, no siendo así el reconocimiento de la maternidad un factor que influya en la búsqueda de universidades, inclusive de aquellas instituciones que sí cuentan con políticas enfocadas en MAPAU, éstas terminan por ser una agradable sorpresa y no un factor que se consulte. En este caso particular, la entrevistada asistió con su madre a matricularse, ya que era menor de edad, siendo su acompañante quien insistió en hablar con la asistente social de la universidad sobre la posibilidad de una beca o beneficio respecto a los servicios de cuidado:

Sí po', entonces, hablamos con la asistente social de esa época en el 2013, a ver si había alguna posibilidad que la universidad como que me ayudara a costear una sala cuna o me diera como una beca, como algo así para apalear un poco el costo de ese entonces, porque mi hijo iba en el jardín. Pero no quedó en nada, como que me hicieron mandar un montón de papeles, pero no quedó en nada, como que no era un beneficio que se establecía dentro de la universidad. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

De este antecedente, nace la interrogante del porqué las entrevistadas no consideran pertinente buscar una universidad que reconozca su condición de maternidad al momento del ingreso, asimismo, ¿en qué momento se comparte esa información?, ¿con quiénes se comparte? Tal como se mencionó anteriormente, las estudiantes no reconocen en la universidad una entidad que se preocupe de ellas de manera directa, siendo la escuela la figura administrativa encargada de lidiar y trabajar con el estudiantado. Si se consideran las características de un sistema de admisión poco personalizado, en el cual las entrevistas personales al estudiantado no son comunes, y se anexa el antecedente de una educación terciaria desprovista de códigos que respalden el derecho a la maternidad en las aulas, no es extraño que ser madre-estudiante es una información que tarda en ser compartida; este punto también será tratado más adelante.

5.1.4 Financiamiento, becas y educación de mercado

El cómo financiar una carrera universitaria es una de las grandes preocupaciones y demandas del estudiantado nacional como de sus familias, dado los altos valores arancelarios de la oferta universitaria y los gastos que involucra un régimen de estudio de mínimo cuatro años. En algunos de los fragmentos de las entrevistas analizadas anteriormente, aparece el tema del financiamiento como una de las grandes aristas a

considerar al momento de la matrícula, pudiendo ser sus opciones catalogadas como estrategias, obstaculizadores o facilitadores institucionales.

En primer lugar, la realidad socioeconómica de la estudiante es uno de los indicadores que anuncian la posibilidad de obtener gratuidad o becas del Estado. En este caso, solo tres de las entrevistadas estudian actualmente con gratuidad, siendo este beneficio un aspecto fundamental para decidir en qué universidad asistir, inclusive, justificando el cambio entre casas de estudio dada la expansión progresiva de universidades que han adquirido el beneficio.

Bueno, en primer lugar, elegí a la Academia por el tema de la beca, por la Gratuidad... porque yo igual tengo un hermano que estaba estudiando y el tema para mis papás, tendrían que pagar universidades es imposible en mi casa. Más yo, estudiar, trabajar y con una hija, se me iba a hacer difícil.
(Entrevista 7, Diurna, UAHC)

Entonces, entre a estudiar... primero hice un año en la Andrés Bello, en la misma carrera Sociología, y después me cambié a la Alberto Hurtado por un tema que la universidad tenía un mejor ranking en la carrera y también porque estaba adscrita a la gratuidad, algo super importante. Ahora estudio con gratuidad. **(Entrevista 13, Diurna, UAH)**

El cambio de universidad por motivos económicos es una experiencia que se repite en varias entrevistas, teniendo relación directa o no con la presencia del hijo/a, siendo complementada esta decisión con los aspectos desarrollados en el punto anterior. Sin embargo, la decisión de suspender temporalmente estudios y luego cambiar de institución puede acarrear problemas respecto al acceso o mantención de los beneficios estatales, dado que al no existir protocolos legislativos que resguarden el derecho a la educación de la estudiante en caso de embarazo o maternidad (exceptuando el ciclo de instrucción obligatoria), existe una gran posibilidad de que la estudiante deserte de la universidad (temporal o permanentemente) sin antes consultar a la institución sobre la mantención o transferencia de becas, perjudicándole en futuras postulaciones. Un ejemplo de esta situación fue la experiencia de la entrevistada dos, ella fue beneficiada por la Beca de Excelencia Académica (BEA) y solicitó el Crédito con Aval del Estado (CAE) para cubrir el arancel, pero al enterarse que estaba embarazada a fines del primer año de estudios, abandonó la carrera y se dedicó un año completo a estar con su hijo; al querer retomar sus estudios, tuvo que buscar una universidad más económica ya que había perdido la BEA por

desertar y no calificaba para otros beneficios, del mismo modo, posteriormente no obtuvo la gratuidad por exceder la duración formal de la carrera, teniendo así que solventar el arancel mediante el CAE y el apoyo de su pareja:

De ahí como que ya dije “pucha, no puedo dejar mis estudios de lado, tengo que volver”, además por el tema del crédito... había pedido el CAE. Entonces, tampoco podía llegar y salirme ¿cachái? Entonces empecé a ver opciones como para cambio de universidad, porque igual no me iban a dar las lucas para matricularme de nuevo en la Silva Henríquez y toda la cuestión (...) No, terminaré la carrera con CAE. Cuando entré a la Silva Henríquez tenía la Beca de Excelencia Académica ¿cachái? Por eso también fue uno de los factores porque entré a la universidad tan luego (...) después me llamaron desde la Silva Henríquez “oye, tú te ganaste la beca de excelente académica” yo no tenía ni idea, y dije “pucha, me va a cubrir lucas que no tengo para pagar un arancel. Ya, me tiro no más y entro a estudiar”. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

La mayoría de las entrevistadas no cuenta con beneficios estatales para financiar sus estudios, dado que gran parte de ellas no pertenecen a la población objetivo según nivel socioeconómico (NSE), ya tienen un título profesional o no han cumplido con las exigencias para mantener el beneficio. Actualmente, los beneficios estudiantiles de la educación superior se enfocan entre el 60% y 70% de la población de menores ingresos del país según los datos del Registro Social de Hogares (RSH) (Subsecretaría de Educación Superior, 2021).

El filtro socioeconómico es ampliamente criticado por las entrevistadas que no cuentan con beneficios, sobre todo por aquellas que trabajan y estudian, puesto que el actual sistema no considera la realidad interna de la familia ni mucho menos cómo aquello repercute en sus ingresos, enfatizando en el costo que involucra mantener a un/a hijo/a. En el caso de las entrevistadas que no viven con sus padres, ellas suelen ser las principales sostenedoras de su hogar, por lo que la decisión de ingresar a la universidad depende de asegurar previamente cierta estabilidad económica, lo cual no es considerado por el sistema de becas como un antecedente y las deja fuera de éste. En efecto, estudiar, trabajar y tener hijos/as no es percibido como una realidad patente al sistema educativo por lo que respecta su financiamiento, evidenciando una política de Estado que se ha establecido sin considerar principios de igualdad de género, ni de condiciones de vida (Salazar, 2017; Blok, 2016).

En el caso de las entrevistadas que viven con sus padres (y familia extensa), la mayoría cuenta con el apoyo de su familia para costear sus estudios, sin embargo, los altos costos del arancel sitúan a las estudiantes en distintos escenarios: solicitar el CAE para cubrir parte o el total del arancel referencial, solicitar becas o beneficios internos de la universidad u otros organismos, y finalmente, pagar el arancel completo de la carrera.

En definitiva, la denuncia que realizan las estudiantes es que la asignación de beneficios estudiantiles no debe regirse primariamente por la suscripción a un decil socioeconómico, dado que éste ignora lo que realmente ocurre en el hogar y desestima el esfuerzo que significa financiar una carrera profesional. Para sustentar esta idea, se presenta un fragmento de la entrevista 12, en el cual la estudiante explica porque ella queda excluida del sistema de becas y beneficios, a pesar de que sus padres se comprometieron a financiar su carrera en un 100%, ella se cuestiona cómo podría sostener un hogar, hacerse cargo de su hija y estudiar con lo que gana mensualmente, concluyendo que depender de otros es la clave para lograrlo.

(...) en realidad, las becas no solo están medidas por nivel socioeconómico, sino por también por carga o no carga de la Isapre ¿cachaí? Si tu erí carga de una Isapre y no erí quien paga la Isapre, eso a ti te unen, a pesar de que tú tengai RSH, te unen con el núcleo de quien paga esa Isapre ¿cachaí? O sea, en mi caso a mí no me dan ningún beneficio, no por mi RSH, porque mi RSH dice que yo vivo con 322 mil pesos, que es con lo que yo vivo (...) pero no me da ningún beneficio porque me agregan al núcleo familiar de mis padres, que en términos de nivel socioeconómico están acá ¿cachaí? Es como por quien paga y cuanto paga por esa Isapre; me acuerdo que una vez llamé así como llorando “¿Qué onda? a mí las ISAPRES no me dan de comer, no le pagan el colegio a mi hija”, pero... o sea, no sé... tiene que haber una formula, no me sale el modelo en este momento en mi cabeza, pero debe haber una formula en donde integrantes sin educación y cesante, o que no tenga casa propia, qué se yo, que la educación... que la educación debería ser gratuita igual, si la educación fuera gratis tendríamos que tener más prioridad para entrar o no. (Entrevista 12, Diurna, UAH)

A pesar de que la estudiante anterior menciona la necesidad de una educación gratuita, la idea de la gratuidad universal es una opinión dividida entre las participantes, en algunos casos ni siquiera se menciona el tema, inclusive, hay entrevistadas que sostienen la

inviabilidad de una educación gratuita, justificando que hay personas que sí pueden financiar altos aranceles y se jactan de aquello. Sin embargo, al conversar sobre si debiese existir alguna beca arancelaria o beneficio estudiantil (estatal o interno de la universidad) enfocado en el estudiantado que es madre o padre, la mayoría concuerda en que para acceder a este beneficio el nivel socioeconómico no debiese ser considerado o pasar a un segundo plano.

No, eso debería ser algo totalmente universal. Por el mero hecho de ser mamá o papá deberías tener el beneficio, independiente de tu situación socioeconómica. (Entrevista 9, Diurna, UA)

La verdad, porque siento que igual hay muchas estudiantes que tienen nivel socioeconómico y son mamás, y quizás me ha tocado muy malas experiencias de mucho jactarse de esa situación. Y claro, como que no ocultan al hijo, pero igual se respeta el tema de que no quiera ser discriminadas por ser mamás, pero creo que también hay una línea que se tiene que trazar cuando uno es mamá (...) no es como segregación por mi parte, pero me han tocado malas experiencias en mi universidad respecto a eso, como que la plata mueve todo. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)

La disyuntiva sobre si las becas enfocadas al estudiantado con hijas/as debiesen considerar el nivel socioeconómico de la postulante es una circunstancia que permite realizar diversos análisis. Por un parte, que las participantes coincidan en que la maternidad es un factor que debiese sopesar la asignación de becas y beneficios, es un punto que revela que aquello que era una problemática del mundo privado, repercute y tiene efectos en lo público (Kirkwood, 1986) y, por lo tanto, aquellos problemas no deberían ser resuelto sin la intervención de esta última esfera. Del mismo modo, aquella reformulación de la maternidad que se desarrolla fuera del hogar, coincide con los postulados de Sánchez (2016) respecto a la redefinición de la condición de madre que se extiende más allá de las necesidades del hijo/a, planteando un enfoque interseccional que dé cuenta de la gran variedad de categorías que inciden al momento de definir y caracterizar la experiencia materna, en este caso, no solo condicionarle y teorizar sobre ésta a partir del nivel socioeconómico de la familia.

No obstante, que el nivel socioeconómico aun sea un factor que problematice el reconocimiento de la educación como un derecho y no como un servicio, evidencia el dominio del pensamiento neoliberal en el sistema educativo, puesto que el financiamiento

de los estudios es concebido desde el espacio privado y las becas/beneficios se justifican como “prestamos por talento” para quienes demuestran que deben asistir a la universidad, pero no cuentan con los recursos (Vidal et al., 2017), es decir, la universidad no es para cualquiera y se debe demostrar *mérito* para ingresar y mantenerse en ésta. En sí, la disociación entre reconocer la condición de maternidad más allá del ingreso monetario del hogar y aun así justificar la adscripción al decil como filtro para acceder a becas, a mi parecer se asocia a una constante transformación y alejamiento al *modelo del déficit del sentido*, caracterizado por Tedesco (2012) como aquella educación que está sujeta al mercado y es reducida a factores financieros-administrativo, por lo que se enfrentan constantemente los discursos meritocráticos, las promesas de ascenso y las verdaderas posibilidades de transformación social a través de las aulas. Sin embargo, este camino de *beneficio a derecho* no puede estar exento de contradicciones, sobre todo si se encuentra tan ligado a la ideología de mercado, ya que reconocer que el acceso a la educación universitaria debería estar exento de barreras económicas es desdibujar una de las tantas líneas entre el *estudiantado tradicional* y el *neo-estudiantado*, al punto de conflictuar las posiciones de *dominadores* y *dominados* desde la teoría de Bourdieu (2007), resumiendo estos nuevos lugares en la próxima interrogante: ¿por qué se beneficia a quien siempre pudo costear su educación? De esta forma, contratar las heridas que provoca la dinámica de la *violencia simbólica* desde un nivel del género (principalmente el reconocer las múltiples condicionantes que envuelven la maternidad) y las limitaciones del desarrollo en condiciones de igualdad, no se asocia inmediatamente a una supresión del latente conflicto entre clases sociales y sus repercusiones (Bourdieu, 2007; González, 2016).

Del mismo modo, la magnitud del componente financiero en la educación nacional repercute en la imagen que el estudiantado adquiere de sí mismo, sintiéndose la mayoría de las participantes *clientes-estudiantes* en sus universidades, principalmente por dos factores: 1) la elección de la casa de estudio depende en gran parte de los aranceles y las ofertas de financiamiento más convenientes para aquellas estudiantes sin becas o beneficios y 2) la firma de un contrato con la institución les permite exigir ciertas condiciones que la universidad no consideraría por cuenta propia, dado que ésta tiende a obviar todo aquello que involucre una inversión monetaria que beneficie al estudiantado.

O sea, no debería ser correcta, no debería estar bien porque... o sea, no podí medir con la misma vara ir a comprarme esto que estudiar, no debería ser lo mismo. Debería tener otros tipos de relaciones, consideraciones...

porque otra, o sea, uno no está yendo a comprar a un mall, pero se da esa relación de cliente más que estudiante. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)

Sí, yo creo que se han hecho un poco los locos, porque es super cómodo no hacer nada. O sea, sí realmente como que no está hinchando, molestando y diciendo “oye, sabí que esto es una problemática” que es real, que existe... si no existe esa presión, también están como en su zona de confort al decir como: “oye, ¿para qué vamos a implementar esto si nadie lo está pidiendo?” ¿cachái? (...) (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Del punto anterior, autoras como Mönckerberg (2007) destacan que el mercado de las universidades chilenas se caracteriza por ser caótico y heterogéneo, en este caso puntual, cada universidad tiene la libertad de diversificar sus opciones de financiamiento y ofrecer becas y beneficios internos; del mismo modo, la publicidad pasa a ser un factor fundamental para la supervivencia de las instituciones privadas, puesto que éstas deben ir en búsqueda de sus estudiantes (a diferencia de las universidades tradicionales) y presentarse como la mejor opción para ellos y ellas, muchas veces más allá del componente académico.

Usualmente, las universidades ofrecen becas internas y beneficios desde el segundo año de matrícula, premiando el avance curricular de la estudiante o auxiliándole en otras áreas. Sin embargo, estas becas suelen utilizar el nivel socioeconómico de la estudiante como filtro para su asignación, quedando muchas postulantes fuera del proceso nuevamente.

A diferencia de la palestra ministerial, los beneficios o becas internas enfocadas en el estudiantado con hijos/as están articulándose lentamente, pudiendo rescatar un par de casos en las entrevistas realizadas. En esta misma línea, una de las entrevistadas que asiste a la Universidad de las Américas es beneficiaria de la *Beca Familia y Trabajo*, la cual consiste en un descuento al arancel anual para estudiantes que son trabajadores/as y tienen familia (UDLA, 2021). No obstante, al preguntarle a la entrevistada sobre este beneficio y averiguar las condiciones de éste en la página institucional, hay una serie de puntos interesantes a considerar: en primer lugar, sólo se asigna al estudiantado que ha cursado un progreso académico igual o mayor al 70% de la carrera, por lo tanto, éste no se asigna al momento del ingreso por ser madre y trabajadora, además, el desempeño académico actúa como filtro de selección; y en segundo lugar, a pesar de que esta beca no se rige por el nivel socioeconómico, cumplir con los prerrequisitos de asignación (ser trabajadora, tener familia y cumplir con el 70% de la carga académica) no asegura que ésta sea adjudicada a la estudiante, inclusive, ella puede rechazarla porque califica para otras

becas internas de mayor impacto. Esta última idea es explicada por la entrevistada cinco a continuación:

Eso sí, uno tiene que ver cual beca... por ejemplo, son 3 becas las que da la universidad y bueno, las matrículas nuestras son siempre desde el segundo año en adelante on-line, se hacen a través de la página web de la universidad, entonces ahí uno tiene que postular y te dan 3 opciones a las cuales tu puedas postular, y de las 3 opciones solo te acepta dos, aunque tu tengas o cumplas con los requisitos para las 3 becas, solo puedes postular a dos, entonces, ahí tienes que jugar con cuál es la que te acomoda más po', con los porcentajes. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)

En consecuencia, la dinámica de asignación de becas y beneficios internos UDLA no considera la maternidad de las estudiantes como un factor primordial al momento de la asignación, al contrario, cada justificativo que respalda a los potenciales beneficios terminan por reducirse a un sistema de elección costo-beneficio.

Finalmente, y para cerrar este apartado, la *política de asignación preferente estudiante padre-madre UAH* destaca entre las experiencias de las entrevistadas como el único facilitador institucional que reconoce la condición de maternidad sobre la caracterización socioeconómica de la estudiante al momento de hablar de becas y beneficios internos. A pesar de que la Universidad Alberto Hurtado no tiene becas arancelarias enfocadas en madres y padres estudiantes, *la política de asignación preferente* les otorga ventaja a lo que respectan las becas internas de alimentación, fotocopia y transporte al estudiantado MAPAU, evaluando de forma diferenciada a quienes estén inscritos en el *Programa Contigo Creciendo*, es decir, planteando una escala de peritaje distinta al resto de los/as postulantes y considerando criterios de flexibilización a lo que respecta los requisitos académicos y económicos (Universidad Alberto Hurtado, 2017). A pesar de que el factor socioeconómico siga actuando como filtro para la asignación, una de las entrevistadas que no contaba con beneficios ministeriales por figurar como carga de su padre en el RSH, consiguió todas las becas internas mencionadas anteriormente, lo cual respalda una asignación diferenciada.

Exacto, (...) porque ahora con todas las becas internas: la de impresión, la de transporte, la de alimentación (...) yo la usaba para comprar en el supermercado y llenarme la despensa (...) y era bacán eso porque tú eras

preferente al tiro por el hecho de ser madre/padre. (Entrevista 12, Diurna, UAH)

De este último caso, destaca que la intervención de una política enfocada en el estudiantado que es madre o padre provoca efectos favorecedores para el estudiantado MAPAU, sin embargo, esta es una de las principales problemáticas que se analizará a continuación: la ausencia de políticas y protocolos institucionales.

5.2 Efectos de la ausencia/presencia de políticas e iniciativas institucionales

5.2.1 Observaciones en torno a la organización estudiantil y la relación con compañeros/as

En la problematización y antecedentes de esta tesis se enfatizó en la baja cantidad de iniciativas enfocadas en el estudiantado MAPAU, sin embargo, en el apartado metodológico se diferenció entre las universidades que cuentan con políticas/reglamentos enfocados en el estudiantado MAPAU, versus, aquellas instituciones que solo registraban iniciativas hacia éste (cuadro n°7). La diferencia entre ambos conceptos toma relevancia al momento en que se discute la voluntad política de las universidades respecto al compromiso de lograr acuerdos que apuesten por la igualdad de género en el contexto educativo, puesto que no es lo mismo abogar por el derecho a la educación en igualdad de condiciones, que ofrecer facilidades en ciertas áreas y momentos específicos (Oxfam, 2005).

A modo de ejemplo, la Universidad Bernardo O'Higgins actualmente no cuenta con ningún protocolo ni reglamento que justifique la ausencia de una madre-estudiante a clases por motivos de salud del hijo/a, sin embargo, esta institución ha implementado una Unidad de Lactario para funcionarias y estudiantes que asistan con sus hijos/as. Del caso anterior, la universidad no cuenta con políticas o reglamentos enfocados en el estudiantado MAPAU como tal, pero sí ha desarrollado una iniciativa que responde a las necesidades de las mujeres con hijos e hijas lactantes de la comunidad universitaria (para más información, consultar cuadro n°3 y n°7). De este modo, la presencia de políticas y protocolos puede entenderse como una estrategia que explicita los problemas que genera compatibilizar estudios y crianza, garantizando una serie de principios que se encuentran respaldados por una documentación y reglamentación institucional, asegurando que toda estudiante pueda acceder a éste en caso de ser necesario; en cambio, un registro de iniciativas puede dar cuenta de un problema y sus potenciales soluciones, pero aquello no necesariamente

desencadena en un plan de acción que pueda enfrentar y dar cuenta de otras problemáticas de la misma área.

Sin embargo, ninguno de los conceptos anteriores garantiza que se estén generando las condiciones óptimas para respaldar el derecho a la educación de las madres-estudiantes, aunque se podría admitir que unas universidades van mejor encaminadas que otras. Dado lo anterior, es preferible comenzar por aquellas casas de estudios que carecen de políticas y protocolos.

De las instituciones que perfilan en el diseño muestral, cinco corresponden a universidades que carecen de políticas enfocadas en el estudiantado MAPAU. Desde una perspectiva general de las entrevistadas, la posibilidad de implementar protocolos enfocados en este tipo de estudiantado se presenta como urgente pero poco factible, puesto que (enlazado al ideario de la educación de mercado) no existe una voluntad de las autoridades universitarias por generar cambios enfocados en ellas porque esto significaría asignar una serie de recursos financieros para llevarlos a cabo (levantamiento de necesidades, catastros, encuestas, programas, etc). En sí, la rúbrica detectada es: “la universidad tiene los recursos para hacerlo, pero no le interesa hacerlo”.

Mm, yo creo que obviamente, obviamente la plata está po'... pero nunca han tenido la voluntad, es recurso extra que se suma po' y si lo implementan en una sede, las demás sedes lo van a pedir, entonces también lo van a exigir, entonces eso de duplica, se triplica, se cuatriplica, entonces los montos, son recursos extras que se tienen que asumir y que nunca van a estar dispuestos a asumirlos. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)

Sí, si las universidades tienen plata, es solo cosa de ahí... una gestión directa de la federación ¿cachái? Hay que moverse en el fondo, en este país no hay nada que funcione solo por voluntad de las grandes esferas, tiene que haber un reclamamiento, por decirlo de alguna forma... tiene que haber un levantamiento de necesidades. (Entrevista 9, Diurna, UA)

Descartando la participación desde un nivel administrativo de la universidad, se les preguntó a las participantes sobre la existencia de organización estilo MAPAU o de la posible intervención de algún tipo de organización estudiantil respecto a la necesidad de crear algún tipo de protocolo enfocado en las madres y padres estudiantes. Con respecto a los colectivos MAPAU, todas las participantes indicaron que no existían organizaciones

de ese estilo dentro de sus universidades, tanto en las instituciones con políticas/iniciativas y aquellas sin registro de acciones formales. A pesar de reconocer que la existencia de un colectivo MAPAU podría beneficiarles e impulsar cambios dentro del campus, varias participantes hicieron hincapié en lo complejo de organizar y mantener un grupo de dichas características. Para ejemplificar esta última idea, se presenta un fragmento de la entrevista cuatro en el cual la participante explica porque no prosperó el intento de organizar un colectivo MAPAU, liderado por las Juventudes Comunistas, en la UAH.

Yo creo que por falta de organización de nosotras mismas igual, y bueno la U tampoco es como que te apoyo en eso, era una organización totalmente voluntaria; y yo creo que fue por eso más que nada, las chiquillas no nos organizamos, no nos motivamos, igual estábamos todas llenas de cosas, como que igual no coordinábamos los tiempos, así que no... a mí me sirvió para cachar que habían beneficios, como pa' eso, pero fuera de eso no ví más actividad. (Entrevista 4, Diurna, UAH)

Por otro lado, la opción de generar cambios a través de la intervención con organizaciones estudiantiles (en contexto de paralización o clases regulares) es una apuesta que ha tomado fuerzas en los últimos años, destacando la influencia del movimiento feminista y las movilizaciones de carácter separatista en las universidades. Sin embargo, las demandas o proyectos que se han articulado en estos escenarios no consiguen materializarse o ser discutidas en instancias resolutorias, asimismo, quienes lideran estas iniciativas no suelen ser las estudiantes que tienen hijos/as.

(...) una vez llevé a G y estaban como varios compañeros de la U, o sea varias carreras, tratando de como ver la posibilidad de que la universidad colocara alguna sala o una guardería, pero nunca se concretó el tema po'. Creo que también lo intentaron hacer en alguna toma, como petitorio de crear una guardería, pero tampoco, nunca se hizo po'. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

Con relación al último punto, las entrevistadas que se mostraban interesadas por participar en organismos estudiantiles, finalmente no se integraban a éstos por tres motivos claves: la articulación se genera en horarios diurnos, las asociaciones estudiantiles se disolvían prontamente y, principalmente, no contaban con el tiempo suficiente para asistir a éstos. El antecedente de la no participación directa de las estudiantes en exigir políticas e iniciativas enfocadas en sus necesidades particulares como madres-estudiantes, problematiza la

opción de implementar prácticas asociadas a la transversalización del género desde un *modelo de fijación de agenda fuerte* (von Borries, 2012), puesto que la participación de ellas se percibe (y reduce) a un carácter consultivo y no protagónico. Asimismo, que las participantes reconozcan que organizarse es necesario pero complejo, refleja una situación propia de la construcción del espacio feminista: superar el disgusto personal por injusticias asociadas a patrones de género, dando paso a una identificación colectiva que se transforme en acción (Kirkwood, 1986; Montero, 2006). Sin embargo, ¿por qué es tan difícil dar ese paso? Por una parte, la invisibilización de la maternidad en el espacio público y las creencias asociadas a una crianza desde un régimen familista, conforman un arquetipo que ha sido aprehendido por las entrevistadas, a pesar de este ser altamente criticado y abordado por comitivas de género en algunas casas de estudio (principalmente instituciones tradicionales), modificarle no es un paso sencillo.

Por otro lado, se advierte un estudiantado que propala un sistema de segmentación y selección basado en sus propios méritos, expresándose aquello en un individualismo académico y una sutil competencia por demostrar quienes ameritan ser profesionales, reafirmando a la universidad como un espacio de “merecedores/as” (Bourdieu & Passeron, 2009). La lógica anterior plantea un escenario donde “cada quien se rasguña con sus propias uñas” y el estudiantado (más notorio en la jornada vespertina) se perfila como “gente de esfuerzo” que debe superar los obstáculos por cuenta propia, lo cual se transforma en un espacio de poca solidaridad y empatía frente a quienes no logran adaptarse a las exigencias académicas y horarias; a pesar de lo anterior, no se puede caracterizar a la totalidad del estudiantado bajo dicha dinámica, destacando la solidaridad entre grupos de estudio y compañeras con hijos/as, no obstante, que una parte importante del alumnado ignore o no solidarice con las situaciones de discriminación o problemáticas que enfrentan las madres-estudiantes producto de la estructura universitaria, es un bache a lo que respecta la posibilidad de denunciar y exigir cambios.

Es que, igual más encima mi universidad es como gente de esfuerzo ¿cachái? Entonces están como acostumbrada a esa mentalidad de “como tú podí”, ¿cachái? Onda: tení hijos, estudiar, trabajar ¡vamos! Como que tienen esa onda. (Entrevista 3, Diurna, UBO)

Sí, sí, muchísimo. En verdad, yo creo que no a todos nuestros compañeros les va a gustar apoyar a las mamás y papás, o sea, como te digo... muchos somos papás y mamás, pero a otros les importa una raja y también no tiene

por qué importarles, pero yo creo que también deberían ponerse en el lugar de. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)

A modo de cierre, si no existe una voluntad/responsabilidad institucional para erradicar patrones de desigualdad sexo-genérica, y al mismo tiempo, prima la ausencia de un estudiantado que no se organiza para exigir un trato equitativo entre pares, ¿quién actúa como mediador/a frente a los problemas que enfrentan las madres-estudiante? A continuación, se hablará sobre la figura del profesorado.

5.2.2 La voluntad del profesorado y la posibilidad de denuncia

El profesorado y su decisión es un factor que afecta considerablemente el desarrollo de las trayectorias académicas de las madres-estudiantes, tanto en las universidades que registran o no políticas MAPAU, puesto que son ellos/as los/as que se relacionan directamente con las estudiantes y les conocen a lo largo del semestre, pudiendo vincular su figura como benefactora o desinteresada a las problemáticas que acarrea la conciliación entre estudios y crianza.

La mayoría de las experiencias narradas por las estudiantes son positivas a lo que respecta la flexibilidad y comprensión del profesorado frente a las problemáticas de asistencia, recalendarización de evaluaciones y extensión de plazos programados; sin embargo, se distinguen matices y diversos grados de cercanía/empatía a lo que respecta la acción de la planta docente, pues las políticas (en caso de existir) no son el principal protocolo a considerar en estos casos, sino que cada profesor/a determina cómo actuar frente a la solicitud de la estudiante como mejor le parezca, o sea, algunos/as se rigen directamente por lo estipulado en reglamentos y otros/as actúan de manera más informal.

Claro, igual hay profes más estrictos que otros, si también. Hay otros que se rigen muy bien por los reglamentos (...) pero hay otros que solamente al hablar con ellos estás disculpada y puedes darla en otro momento.

(Entrevista 5, Vespertina, UDLA).

En efecto, desde un primer nivel de acercamiento, los factores que presiden las decisiones del profesorado frente a las problemáticas que exteriorizan las madres-estudiantes, no dependen de la presencia de políticas institucionales focalizadas, sino de la comprensión y acercamiento que tienen el profesorado a la situación de la maternidad, pudiendo ser algunos/as más empáticos que otros/as (destacando profesoras, profesores jóvenes y aquellos/as docentes del área de la salud); de lo anterior, la decisión de las entrevistadas de

acudir al profesorado depende del nivel de acercamiento a estos/as y la disposición personal del profesor/a respecto a la conciliación de la crianza con otras actividades.

El antecedente anterior anuncia una de las diferencias claves entre las universidades con políticas y sin políticas: cómo denunciar prácticas indebidas o discriminatorias hacia el estudiantado. A pesar de que en ambos ámbitos (con y sin políticas) priman las consideraciones del profesorado, en el caso de las universidades que presentan protocolos específicos hacia las madres y padres estudiantes, los mecanismos de denuncia se ajustan a éstos, ya que en dichos documentos se describen cuáles son las modificaciones y flexibilidades a las que puedes acceder los y las estudiantes, por lo que si el profesorado hace caso omiso de los códigos estipulados, la estudiante tiene la posibilidad de denunciar dichas prácticas a otras jerarquías administrativas como la dirección de escuela, decanatura, rectoría o directivas responsables de bienestar estudiantil. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista 12 donde se hace alusión a la potestad de la encargada del programa *Contigo Creciendo* de la UAH en situaciones en que profesores/as no respetaran los protocolos estipulados.

*No, solamente el programa se mete cuando un profesor te niega ¿cachái?
O sea, te dice algo y ahí se mete el programa, y más que el programa entra
A con la voz del programa, como que le dice “espérate, a los madres y
padres aquí está estipulado que por cuestión de la universidad existe un
programa con tales y tales beneficios”. (Entrevista 12, Diurna UAH)*

De este modo, las estudiantes tienen dónde acudir en caso de que consideren que la situación no se ajusta a lo estipulado en los reglamentos, sin embargo, hay dos críticas claves respecto a éstos: 1) no existe una capacitación o presentación de los reglamentos al profesorado, puesto que se actúa mediante lo que el/la profesor/a considera correcto en cada caso; y 2) la protección que otorgan las políticas y reglamentos solo aplican hasta que los/as hijos/as de las estudiantes cumplan una edad máxima que fluctúa entre los 4 a 12 años, dependiendo de cada institución. Este último punto es sumamente criticado por todas las entrevistadas, por una parte, porque se asume que la maternidad es menos compleja a medida que sus hijos/as van creciendo y se invisibiliza por un criterio arbitrario, y por otro lado, dependen nuevamente de la buena voluntad del profesorado al momento de solicitar algún tipo de ayuda. Para ejemplificar esta idea, se presenta un fragmento de la entrevista 13, en el cual la estudiante se refiere al público objetivo al cual está enfocado el programa

Contigo Creciendo de la UAH, y por ser su hija mayor a 12 años, quedaría fuera de los beneficios que éste proporciona:

Es que la universidad igual tiene mecanismos, yo no puedo decir que no los tiene, porque tiene... tiene programas, tiene talleres, invita a la participación. Pero, por ejemplo, dicen, ya, talleres de lactancia... yo no estoy en etapa de lactancia. Mi hija ya está casi... se puede decir que yo estoy casi egresando del programa "Creciendo Contigo" porque es hasta niños de 11 o 12 años, entonces ahora ya voy a quedar al margen de todo, de todos los posibles beneficios (...) **(Entrevista 13, Diurna, UAH)**

En el caso de las universidades que carecen de políticas/protocolos específicos, los mecanismos de denuncia se reducen a la búsqueda de protección en otras jerarquías universitarias, destacando la labor de la dirección de escuela, para que éstas actúen como mediador entre el profesorado y la estudiante. Sin embargo, esta alternativa depende nuevamente de la comprensión y acercamiento que tenga el/la otro/a involucrado/a respecto a la situación de maternidad, por lo que se pueden dar la situación de comprensión y apoyo a la estudiante, como en el siguiente caso:

Ah, claro. No, nada, solamente que la jefa de carrera también le pasó lo mismo, de hecho, ella también me contó que fue mamá a los 21 años y que también tenía que venir a estudiar con una guata enorme y después, claro, fue empática. **(Entrevista 3, Diurna, UBO)**

O situaciones en que el diálogo no es una opción:

M: Y en esa instancia, ¿se te ocurrió denunciar?, ¿existía algún mecanismo para denunciar?

E: Lo que pasa, es que íntimo amigo de la directora (...) No, no había cómo, íntimo amigo de la directora, entonces... iba yo a puro salir perdiendo, salí perdiendo porque igual me eché el ramo, pero... pero me iba a meter en una cosa... simplemente dejé de ir a su clase los sábados. **(Entrevista 11, Vespertina, UAHC)**

Asimismo, las entrevistadas hacen referencia a que se pueden obtener mejores resultados al denunciar los tratos injustos por parte de la universidad en instancias externas a la institución más que seguir escalando en la jerarquía interna de la casa de estudios. La

opción de la denuncia externa toma fuerzas gracias a un contexto de revolución feminista, ya que este permite reafirmar la búsqueda de una equidad genérica, sin embargo, la temática de la maternidad y estudios mantiene aún cierta distancia a lo que respecta una denuncia asociada a cuestiones de género, puesto que se reconoce que la urgencia del movimiento se ha concentrado a lo que han sido los casos de acoso y abuso sexual dentro de la universidad, por lo que la problematización de la maternidad y el embarazo en el espacio universitario aún se encuentra en una etapa de detección y definición (en concordancia a la posibilidad de colectivos MAPAU y ausencia de catastro) a los principios de una educación sexista. Dado lo anterior, las vocalías y departamento de género universitarios no son reconocidas como espacios a los cuales se pueda acudir:

No creo po', porque yo sé que lo único que se puede denunciar es como las cosas como de delitos sexuales, cosas así, en la secretaría.

(Entrevista 8, Vespertino, UAHC)

Finalmente, el total de las entrevistadas estuvieron de acuerdo con que todas las instituciones de educación superior deberían tener protocolos/políticas focalizadas en el estudiantado MAPAU, ya que éstas al estar escritas evitarían casos en que la percepción personal del otro/a profesor/a administrativo/a primara sobre los acuerdos estipulados.

5.2.3 Flexibilidad académica/administrativa: mecanismos formales e informales

Tal como se expuso en la problematización de esta investigación, que una universidad no tenga protocolos formales enfocados en las madres-estudiantes, no descarta la posibilidad de que se ejerzan otros mecanismos de apoyo o asesoramiento; al mismo tiempo, que una universidad haya estipulado políticas tampoco asegura el óptimo funcionamiento de éstas. Dado lo anterior, en este apartado se presentan las principales diferencias y semejanzas en cómo se han articulados los mecanismos de apoyo, tanto informales como formales, enfocándose en: asistencia, recalendarización/modificación de evaluaciones y comunicación con el profesorado.

En cuanto a la asistencia, una de las principales diferencias entre ambos tipos de instituciones radica en que aquellas casas de estudios que no cuentan con políticas enfocadas en los/as MAPAU, la lista de asistencia suele ser una herramienta que no necesariamente afecta la posibilidad de aprobar la cátedra, en cambio, en el otro tipo de instituciones ocurre lo contrario, además de ser uno de los primeros puntos esbozados en los protocolos focalizados. Ahondando en la situación de las universidades sin políticas, los

principales episodios en que las estudiantes tuvieron problemas para justificar su inasistencia a clases fue cuando sus hijos/as se enfermaban y no les reconocían el justificativo médico como propio (esa decisión queda en manos de la dirección de escuela) y cuando existían emergencias o planificaciones que no podían respaldarse mediante documentos (por ejemplo: reuniones de apoderados/as). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los/as profesores/as o directivos/as justificaban la ausencia sin mayores inconvenientes, no obstante, la voluntad del profesorado vuelve actuar como principal juez.

En el caso que la cátedra exija cumplir con un cierto porcentaje de asistencia, y el profesorado no se mostró flexible frente a la realidad de la maternidad, las entrevistas dan cuenta de dos soluciones prácticas: por un lado (y la más radical) posponer la asignatura por incumplimiento, y otra opción, es solicitar un ajuste de asistencia a la dirección de escuela. En el caso de la primera opción, ésta da cuenta de un espacio universitario funcionalista donde las acciones personales deben superar a los obstáculos institucionales, filtrando de paso a las estudiantes “merecedoras” (Parsons, 1990), mas, la posibilidad de posponer una cátedra o solicitar un ajuste de asistencia, reafirma la hipótesis de una configuración de un *habitus estudiantil* que da cuenta de una injusticia que debe ser revocada (Bourdieu, 2007), puesto que la justificación de modificar la carga académica por la incompatibilidad entre quien asume un rol de cuidadora y estudiante, es una clara forma de discriminación sexista; del mismo modo, la alternativa de solicitar un reajuste de asistencia encaja con los postulados de la urgencia del giro epistémico abogado por la revolución feminista, pues el cómo se han implementado las políticas de asistencia y sus excepciones en estas instituciones no consiguen representar a las exigencias del nuevo estudiantado (Ballarín, 2015; Zabala, 2015; Rivera, 2013). Esta última idea se plasma en el siguiente fragmento:

(...) De hecho, yo igual he solicitado la rebaja de asistencia, pero, por ejemplo, con los ramos que te exigen un 90%, lo rebajan a un 80%... es poco, y las opciones que te entrega la institución para hacer la rebaja de asistencia son por enfermedad, por discapacidad o por un hecho laboral (...) no aparece una rebaja de asistencia por ser madre o padre, o tener algún tipo de situación especial. (Entrevista 1, Vespertina, UST)

Por otro lado, el tema de la asistencia en las universidades que sí cuentan con políticas focalizadas se rige por lo estipulado en los reglamentos, destacando una disminución del porcentaje de asistencia obligatoria (variando éste en cada casa de estudio) y

consideraciones especiales en el caso que la estudiante no sea la afectada directa (como lo son los justificativos médicos de hijos/as). Del mismo modo, las estudiantes suelen mantener contacto con el profesorado en caso de ser necesario, por ejemplo, cuando no se está cumpliendo con los porcentajes necesarios para aprobar el curso, dado que (como se mencionó anteriormente) las emergencias o imprevistos no tiene documento que les respalden. Frente a la situación anterior, una de las estrategias detectadas en gran parte de las entrevistas (en las diversas casas de estudio) es contabilizar de antemano el total de ausencias “injustificadas” a las cuales se puede recurrir durante el semestre:

Sí, la verdad es que yo trataba que fuera el porcentaje de inasistencia que estaba permitido, como que sabía que podía faltar 4 veces al semestre a ese ramo y yo faltaba las 4 veces, o sea, me refiero a que las tenía contadas para ese tipo de situaciones o emergencia (...) **(Entrevista 6, Vespertina, USS)**

Por lo que respecta a la recalendarización de evaluaciones, gran parte de las entrevistadas se rigen por los protocolos o indicaciones generales en torno al tema, resultando aquello en dos opciones: 1) su caso coincide con lo establecido en la normativa, se justifica y la evaluación pendiente es recalendarizada sin problemas; 2) no se consigue justificar la ausencia y es el/la docente quien decide el camino a seguir, no descartando la intervención de un tercero. En el segundo caso, la presencia de políticas focalizadas puede marcar la diferencia a lo que respecta el trato con la estudiante y la posibilidad de reagendar una evaluación, aunque los casos registrados en las entrevistas son mínimos, puesto que las participantes enfatizan que se suelen buscar soluciones directamente con el profesorado (existiendo o no una política focalizada por detrás), sin embargo, la voluntad de ellos y ellas no siempre suele ser una vía óptima de resolución. Para ejemplificar este último punto, se presenta la experiencia de la participante siete, la cual narra un episodio en que ella tuvo que asistir con su hija (de un año de edad) a las instalaciones universitarias para rendir una evaluación (no había otra persona quien pudiera cuidar a la menor); sin embargo, tuvieron que evacuar el edificio por incidentes que ocurrían fuera de éste y amenazaban la seguridad de su hija (ambiente contaminado con bombas lacrimógenas). Al momento de comunicar esta situación a la profesora de la cátedra, ella decidió realizar una evaluación diferenciada y en la cual la estudiante se sintió perjudicada:

(...) era una disertación, y era en grupo y como yo no me presenté, después la profesora me interrogó y me puso un 4 y al resto de mi grupo le puso un

6. *A ella lo expliqué el problema de que yo andaba con mi hija y que tenía un año, pero igual ella me quiso interrogar con la materia en vez de hacer una disertación, cosa que hasta el día de hoy encuentro super injusto, porque yo en ese momento tenía que asegurar por la salud de mi hija po', me tuve que ir con ella y no podía volver a la universidad porque no sabía si había lacrimógena o qué iba a pasar después. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)*

Por lo que se refiere a solicitar una extensión de plazo para la entrega de trabajos/evaluaciones, la existencia de políticas focalizadas pasa a un segundo plano, puesto que estas solicitudes suelen ser tratadas directamente con el/la docente y se buscan soluciones que no requieran de la intervención de terceros. En efecto, las solicitudes que las madres-estudiantes plantean al profesorado suelen ser bien acogidas, sin encontrar mayores diferencias entre las instituciones con o sin políticas:

(...) el semestre pasado, emm bueno, la mayoría de los trabajos los hice sola, entonces... igual hubo flexibilidad por parte de los profes, yo les mandaba correos y los profes me decían "ya ok, tienes hasta mañana" o me daban un poco más de plazo. (Entrevista 13, Diurna UAH)

El último punto por analizar en esta sección corresponde al contacto con profesores/as. A pesar de que esta alternativa se encuentra constantemente presente en los últimos párrafos, el contacto con el profesorado no siempre suele ser una opción que acomoda a la estudiante, introduciendo un punto que se dejó pendiente: en qué momento las estudiantes deciden informar que son madres.

Dada la situación de invisibilización del tema en las aulas, revelar la condición de maternidad es un antecedente que marca un quiebre en el desarrollo de las relaciones que se construye entre la estudiante y la comunidad educativa; en efecto, desde la perspectiva de las participantes, la maternidad en el contexto universitario es percibida por otros y otras como una condición limitante que las redefine como estudiantes y les cuestiona como tal. La idea anterior coincide con los estereotipos y prejuicios sexo-genéricos que se han desarrollado en torno a la figura materna, remitiendo su actuar a la esfera doméstica y no disociando a la mujer del rol de madre (Palomar, 2004; Lagarde, 1997).

Anteriormente, se aseveró que las madres-estudiantes encajaban con el perfil de la "madre-bisagra" (Cánovas, 2010) porque son representantes de la incorporación de la mujer a otros

planos de la sociedad, y al mismo tiempo, encarnaban el rol de madre abnegada. Sin embargo, el reconocimiento que lleva esta denominación no está exento del cuestionamiento de la comunidad educativa, puesto que la “imagen de sacrificio” suele contender con el hecho de victimizar a la estudiante por ser madre, justificando un trato especial hacia ellas porque se encontraría en una posición inferior y no por un sentido de corresponsabilidad institucional a lo que respecta la conciliación de la triple jornada.

(...) Entonces, cuando la gente le digo que soy mamá me miran como “¿En serio?!” y ahí una especie de cambio, la gente cambia cuando se enteran que uno es mamá y eso es fome porque siento que te invalidan en ciertas cosas, en varias cosas, te invalidan como en pensar de que eres menos capaz de la cosas porque tení una responsabilidad y te ven como si tuvieras un problema ¿me entendí? (...) (Entrevista 14, Diurna, UCEN)

Dado lo anterior, las entrevistadas optan por dar a conocer su condición de maternidad solamente cuando lo consideren necesario y se sienten en confianza, de lo contrario, aquello significaría la posibilidad de ser vistas en menos o derechamente discriminadas por directivos/a, profesores/as y compañeros/as. Del mismo modo, la posibilidad de recibir un “trato especial” se presenta como una opción conflictiva; por una parte, se defiende la idea de que la universidad debe reconocer y apoyar el proceso de aprendizaje de un estudiantado *no tradicional* que debe lidiar con otras responsabilidades, pero por otro lado, existe un cuestionamiento de la estudiante relacionado en el cómo y hasta qué punto deben involucrarse otros agentes en las tareas del cuidado y cómo poner en práctica el principio de corresponsabilidad institucional.

Para finalizar este apartado, conviene subrayar que las entrevistadas insisten en la urgencia de formalizar los mecanismos de apoyo hacia el estudiantado que es madre o padre como una consigna de política pública, puesto que la posibilidad de que una universidad cuente con programas o protocolos focalizados se percibe como privilegio. Sin embargo, la construcción de esta política nacional debe lidiar con los conflictos propios de una transformación cultural y no presentarse como un asunto resuelto a través de una promulgación reglamentaria (Solar & Ochoa, 2011), dado que la existencia de políticas no asegura que la comunidad educativa las aprehenda como justas y necesarias.

5.2.4 Espacio universitario: ¿pensado para la familia?

En esta sección se describirán las principales características del espacio universitario, basándose en la posibilidad o experiencia de las estudiantes respecto a asistir con sus hijos o hijas a la casa de estudio, desde dos perspectivas: infraestructura y ambiente.

El hecho de asistir con hijos o hijas a la universidad no es una opción popular entre las entrevistadas, pero es una realidad en el momento que la articulación de las redes de apoyo falla y la ausencia a clases no es una buena alternativa; sin embargo, la situación es distinta cuando la ida conjunta a la universidad es por algún motivo recreacional, como actividades del día del niño/a, día de la madre o el querer compartir parte de la vida universitaria con el hijo o hija, en sí “conocer dónde estudia la mamá”. A pesar de que la asistencia de niños, niñas y adolescentes (NNA) a las universidades es un evento que ocurre tanto en las jornadas diurnas como vespertinas, la universidad no suele estar lista para recibirles.

En primer lugar, la infraestructura del espacio universitario no suele estar organizada para personas que no sean estudiantes o profesoras/as con necesidades diferentes, lo cual ha instalado un debate en torno al concepto de inclusión, generado diversas políticas a nivel institucional y nacional en la última década. Sin embargo, el cuestionamiento sobre el diseño arquitectónico universal de las casas de estudios (es decir, que toda persona pueda habitarle de forma autónoma), también hace referencia al tipo de personas esperadas en este espacio, no siendo recurrente incluir a niños o niñas en su definición.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la universidad sigue siendo un espacio pensado para aquel estudiantado tradicional a tiempo completo, por lo que su distribución responde a una organización pensada en jóvenes y adultos/as. En consecuencia, al consultarle a las entrevistadas si consideraban el espacio universitario como un lugar seguro para llevar a sus hijos o hijas, las respuestas variaron según la edad del infante o adolescente, por un lado, el segundo grupo sería el que se acomodaría mejor en lugares como bibliotecas, casinos y espacios comunes, además de no considerar a la casa de estudio como un lugar peligroso; por otra parte, las estudiantes que tienen hijos o hijas menores a los 10 años evitan llevarles a la universidad, dado que reconocen en su estructura amenazas latentes (como escaleras, espacios no techados en invierno, entre otros), ausencia de mobiliarios aptos (por ejemplo: baños para infantes y mudadores) y falta de espacios en que niños/as puedan estar tranquilamente.

Sí, sí, yo también encuentro eso inseguro, o por ejemplo, si una persona lleva coche, no tiene como subir su hijo a la sala... ¿qué más? Bueno, tienen

un mudador y no lo pusieron en un lugar donde le de intimidad al bebé, porque está como afuera del baño (...) no creo que sea un lugar para un niño, menos para un bebe de un año, dos años que está recién aprendiendo a caminar. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)

Sí, es que es mucho igual y no sé si en algún otro lado, porque yo cuando llevé a la O y era guagua, la tuve que mudar en el suelo (...) (Entrevista 8, Vespertina, UAHC)

Por lo que respecta al uso de mudadores, este es uno de los principales aspectos que respalda el hecho de que la universidad no es un espacio *family-friendly*. A pesar de que en la legislación chilena las universidades figuran como espacios de uso público, y por lo tanto deben disponer de servicios higiénicos, la norma solo específica que estos servicios deben estar diferenciados por sexo, señalizados y que consideren a personas con movilidad reducida; no es obligatorio contar con mudadores, ni baños infantiles (Mellado, 2019). De este modo, la iniciativa de instalar baños adecuados para infantes es totalmente particular de cada universidad, presentándose como un inconveniente para quienes lleven a sus hijos e hijas más pequeños/as.

A pesar del antecedente anterior, y bajo el desarrollo exclusivo de cada casa de estudio, se han implementado progresivamente espacios pensados en la comunidad universitaria que asiste al establecimiento con bebés o infantes, destacando en las entrevistas las salas de lactancia o amamantamiento. Asimismo, es interesante destacar que estas edificaciones (o proyectos) se presentan tanto en instituciones con políticas como sin éstas, en este caso, la única institución privada que ha inaugurado este tipo de salas es la Universidad Bernardo O'Higgins, pero la Universidad Autónoma y la Universidad Alberto Hurtado están prontas a inaugurarles.

(...) Bueno, hay una sala de lactancia, pero no creo que para el D sea apta porque es más grande (...) (Entrevista 3, Diurna, UBO)

(...) la universidad para este año iba a inaugurar la sala de amamantamiento, cosa que no se inauguró por pandemia (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)

Otras de las modificaciones en el espacio universitario que favorece directamente a niños, niñas y adolescentes (NNA), son las políticas enfocadas en limitar el espacio para personas fumadoras, lo cual corresponde a una política del MINSAL cuyo objetivo es que los establecimientos de educación superior terminen siendo áreas 100% libres de humo de

tabaco (Ministerio de Salud, 2018). Sin embargo, esta política reconoce que una intervención de este tipo requiere de una transformación cultural para garantizar su durabilidad, por lo que su implementación debe ser progresiva; dado lo anterior, y a pesar que esta política en ningún momento reconozca la asistencia de NNA a las universidades, ha beneficiado indirectamente la protección hacia dicho colectivo más allá de aspectos salubres, en el sentido que al limitar los espacios para fumar, se limitaron también las áreas para “celebrar”; este último punto hace referencia a que la universidad no es un lugar donde sólo se asista a estudiar, sino que también es un espacio en el cual el alumnado utiliza para compartir, en algunos casos, rozando en conductas y prácticas a las que no es óptimo exponer a menores de edad, como es el consumo de alcohol y drogas. El limitar espacios en que sea seguro (o políticamente correcto) compartir con NNA es una preocupación menos para las madres-estudiantes.

Mira, a mí me da mucha lata porque yo fumo, entonces como que salía de la biblioteca y me iba a fumar un pucho afuera y nos poníamos debajo de los árboles, era como un momento de relajó, pero igual está bien ¿cachái? Si igual está bien, aparte como ahora no se puede fumar adentro, nos tomamos la calle de afuera y está lleno, esa cuadra es como de la Alberto, se ponen todos en el piso a tomar, a fumar, es como el carrete ahí.
(Entrevista 4, Diurna, UAH)

Sin embargo, las modificaciones progresivas al espacio no aseguran que éste adquiera la cualidad de *family-friendly*. Tal como se ha reiterado, la maternidad ha sido relegada a la esfera de lo privado, necesitando una transformación cultural de largo aliento para desprenderle como un asunto irrelevante a la actividad pública (Pateman, 1996; von Borries, 2012); asimismo, considero que la figura del infante al ser clásicamente inherente a la figura materna u otra representante del cuidado (sobre todo en sus primeros años), éste también sufre las consecuencias de una configuración que relega su actividad al hogar u otros espacios que cumplan con la función de instrucción/cuidado (aparato escolar o servicios de cuidado), por lo que su presencia en otros escenarios suele generar discordancia en otros/as presentes, al punto de la incomodidad o fastidio. La idea anterior corresponde a lo que las entrevistadas definieron como un “ambiente anti-niños”, protagonizado principalmente por estudiantes que se muestran molestos por la presencia de éstos y éstas a su alrededor, pudiendo ser sus reacciones desde ignorarles hasta enfrentarles. Si se liga este antecedente con las metas genéricas del feminismo, la

ausencia de una identificación colectiva de las madres-estudiantes conflictúa la posibilidad de denunciar la necesidad de incorporar a *quienes se les invisibiliza* (Montero, 2006; Kirkwood, 1986); en sí, no se puede esperar que tanto mujeres como hombres cuestionen lo que se ha naturalizado como correcto e incorrecto, en este caso, cuál es el lugar donde puede estar un/a niño/a (Scott, 1996), sin embargo, si se alcanza un futuro actuar como colectivo MAPAU y se genera un proyecto de integración para NNA, éste lograría incluir a quienes tanto cuestionaron como apoyaron a la estudiante y a sus hijos e hijas, dado su carácter revolucionario y demolidor del antiguo régimen (Kirkwood, 2006).

(...) a mi lo que me pasa es que siento que las universidades son un espacio muy niño-fóbico ¿cachái? Como un espacio donde de las veces que la he llevado he sentido más por el entorno, por mis compañeros, no solamente por mis compañeros, sino que por el entorno, que un niño en ese espacio es como que lo saca de su foco, (...) de cuando el niño se quiere acercar y el rechazo (...) las veces que he llevado a la V a las universidades siento como una mirada de rechazo a mi hija como niña (...) **(Entrevista 12, Diurna, UAH)**

Otro punto para considerar es el siguiente: ¿qué ocurre dentro de la sala de clases? A pesar de que se han desarrollado políticas e iniciativas enfocadas en el estudiantado MAPAU, no se detectó en la revisión de estos documentos alusiones directas al derecho de las estudiantes a ingresar con sus hijos e hijas al aula, del mismo modo, tampoco se habla de las responsabilidades y obligaciones que tendría la universidad hacia ellos y ellas en el espacio, por ejemplo, si ocurre un accidente dentro de las instalaciones. Dado lo anterior, una de las principales vicisitudes que enfrenta la estudiante es la reacción del profesorado y estudiantes al momento de ingresar con su hijo o hija a la sala de clases, dependiendo nuevamente de la voluntad de terceros y la empatía hacia la situación de maternidad; asimismo, algunas estudiantes buscaban la alternativa de que compañeras o amigas estuvieran presentes en días que ella tuviera una evaluación o cuando era inviable que el niño o niña estuviera en la sala por otros motivos. Esta situación se da mucho en la jornada vespertina, pero también se narran experiencias en el horario diurno.

Sí, entraba con él a la sala. Y bueno, cuando tenía que dar como exámenes, mis amigas lo cuidaban afuera. **(Entrevista 11, Vespertina, UAH)**

Al igual que la relación edad/seguridad, la capacidad de los/as NNA para permanecer tranquilamente en una sala de clases universitaria es parecida, sucediendo que a menor

edad del hijo o hija, más complejo es que la estudiante pueda permanecer en la sala de clases y tomar atención, además de incomodar o distraer al resto del curso. En estas situaciones, la/el docente puede asumir un rol activo frente al niño o niña en el aula, rescatando de las entrevistas las siguientes iniciativas: entregarle al niño/a actividades, hacerle partícipe de los ejemplos en clases o incluso cargando al infante mientras llora. Sin embargo, estas acciones solo pueden catalogarse de anecdóticas, ya que no se solucionan la premisa principal: las salas de clase no están diseñadas para bebés, niños o niñas.

Sí po', pasa eso, sobre todo con los niños más inquietos, no les da para estar dos horas de clases del módulo completo, no les da. Entonces, la mamá tenía que salir por lo menos 3 o 4 veces de la sala igual. (Entrevista 6, Vespertina, USS)

Si las salas de clases no son aptas para niños y niñas, ya que adolescentes suelen estar en otros espacios o manejarse mejor en el aula, se plantea la necesidad de que la universidad habilite espacios que sí sean aptos para este grupo, extendiéndose esta solicitud desde la presencia de lugares techados y con juegos (por ejemplo), hasta la existencia de espacios exclusivos de cuidado o convenios con entidades que proporcionen dicho servicio. Con relación al último punto, el acceso a servicios de cuidado es un menester y problemática que se repite en variadas entrevistas, por un lado, se destaca la función de los aparatos escolares con jornada extendida como entidades que van más allá de un rol instructivo, mas esta alternativa suele requerir de una capacidad financiera que permita costear dichos servicios, ya que la mayoría suelen ser de carácter particular; dado lo anterior, gran parte de la entrevistadas dependen de la oferta del sistema público sobre demandado (destacando la Junta Nacional de Jardines Infantiles; JUNJI) y de familiares presentes en su red de apoyo.

En efecto, generar y facilitar espacios de cuidado para las madres-estudiantes no es una demanda desconocida; según la Ley General de Educación (2009), los establecimientos escolares tienen la obligación de informar a la madre-estudiante sobre las redes de apoyo estatales y territoriales que permitan la continuidad de su proceso escolar, siendo la JUNJI quien provee iniciativas en torno a los servicios de cuidado como Jardines Infantiles Amigos de la Lactancia (JALIMA) y Salas cunas para que Estudie Contigo (PEC) (Superintendencia de Educación, 2018). A su vez, universidades estatales y pertenecientes a la red G9 han implementado diversas alternativas para esta demanda, como lo son salas cunas y jardines infantiles propios de la institución, ayudas económicas para costear este tipo de servicios

(becas) y convenios con entidades externas (consultar cuadro 1 y cuadro 2). De esta forma, se asevera que las universidades privadas han hecho caso omiso a una de las necesidades claves de las madres-estudiantes, independiente si la casa de estudio cuenta o no con políticas (revisar cuadro 3), a pesar de ser un punto clave en lo que significa la inclusión de la mujer en la esfera pública (ComunidadMujer, 2016) y un mecanismo para evitar deserción:

No, nada... mira, eso sería bueno también, (...) como no quedó y aquí no me aceptaban al C en el jardín, no tenía ninguna otra opción, a lo mejor por eso también deje de estudiar... (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)

(...) O sea, si uno en los trabajos tiene esa ayuda de que te pagan un jardín ¿por qué en la universidad no? No sé si entiendes. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)

En consecuencia, habilitar espacios de cuidado tanto dentro como fuera de la universidad es una iniciativa tan valorada como lo puede ser un descuento en el arancel. Finalmente, conviene subrayar que las universidades privadas tienen la oportunidad de embarcarse en este servicio de amplio tratamiento, y además, de aportar a la discusión de éste, puesto que las instituciones tradicionales no se han enfrentado a una demanda cristalizada por las entrevistadas de jornada vespertina: los servicios de cuidado no consideran los horarios en que ellas estudian, ya que un jardín o guardería cierra sus puertas cuando las clases comienzan. Dado lo anterior, la problemática sigue extendiéndose y las participantes requieren de nuevas soluciones, postulando la opción de servicios *after school* liderados por carreras internas de la institución que trabajen con NNA (como los son las pedagogías o educación parvularia).

5.2.5 Embarazo: regulaciones en torno al pre y post natal.

La decisión ser madre conlleva indudablemente a una transformación en la dinámica y en los planes de vida de la mujer y su círculo más cercano, sin embargo, cuando esta decisión coincide con la etapa de estudios universitarios de las futuras madres, la factibilidad de continuar estudiando suele ponerse en duda desde mucho antes que el/la bebé nazca.

Me quería morir, dije “hasta aquí llegamos”, o sea primer año de U y ya un bebé, es una responsabilidad super grande y la verdad que en ese minuto como lo que menos me importó fue la universidad en todo caso, como qué van a decir mis papás, me van a echar de la casa (...) o sea, ir paso a paso y

yo de repente llegó primer año de U y con guagua, era una locura, una aberración, pa' mí fue una pesadilla. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)

Del total de entrevistadas, siete participantes fueron madres durante sus estudios universitarios (asimismo, dos se encontraban embarazadas al momento de la entrevista), rescatando en sus relatos las particularidades y negligencias respecto al resguardo del derecho a la maternidad en el espacio universitario, la ausencia de protocolos, políticas y la definición de los periodos de pre y post natal.

Desde un panorama nacional, no existe una ley que resguarde la protección a la maternidad o paternidad del estudiantado de la educación superior, a pesar de lo ya citado en la Ley General de Educación (LGE), los tratamientos se han enfocado en la educación obligatoria y desarrollado en acciones que apuestan por la *no deserción estudiantil* más que por la adecuación del espacio educativo para las estudiantes y sus hijos o hijas; él último antecedente que se tiene en torno a este debate es la tramitación de la ley de protección a la maternidad/paternidad o del cuidado de terceros en la educación superior en el año 2016, la cual no ha presentado avances desde la fecha (Kariola, 2016).

En el apartado anterior quedó claro que la universidad no es un espacio adecuado para todo tipo de estudiantado y sus necesidades; dicha característica se extiende a la estudiante que durante el año académico está embarazada y debe lidiar con horarios, exigencias y espacios que no están pensados para una mujer en dichas condiciones. Si se considera que las participantes caracterizan el orden universitario desde la lógica del *estudiante a tiempo completo*, medidas clásicas del cuidado en gestación como evitar escenarios de tensión, cuidar la alimentación, no hacer esfuerzo físico y cuidar los horarios de descanso (Chile Crece Contigo, 2020), pareciesen inviables a lo que respecta un ambiente universitario clásico; asimismo, las guías del cuidado del embarazo suelen desarrollarse en escenarios hogareños y no consideran la infraestructura clásica del lugar laboral u otros espacios (escaleras, transporte público, ritmo de oficina, entre otros), evidenciando nuevamente que la maternidad se relega al espacio privado y se niega la responsabilidad del entorno en acondicionar nuevos espacios para la integración de la mujer, no siendo la universidad una excepción (ComunidadMujer, 2016; Ministerio de Desarrollo Social, 2017; Chile Crece Contigo, 2020).

Sí, siempre lo pienso. De hecho, la otra vez dije así como, no sé... en Chile siempre como que se han odiado a las embarazadas. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Al igual que la situación de maternidad, la mayoría de las entrevistadas decidieron no comunicar a la escuela u otros espacios de dirección su situación de embarazo, pero en este caso no fue por miedo a ser tratadas de forma distintas o ser vistas en menos, sino que la ausencia de protocolos claros que definieran las posibilidades de acción del estudiantado (como lo son posponer o inscribir ramos, suspender temporalmente estudios o la pérdida de beneficios), desencadenó en dos caminos: por un lado, las estudiantes asumían que la universidad no estaba interesada en ayudarles o guiarles en qué sería mejor en estos casos, por lo que no valía la pena comunicar la situación de embarazo, a menos que fuese estrictamente necesario (situaciones de riesgo para la madre o procesos de suspensión temporal) o a quien se acudiese fuese de confianza; por otro lado, la ausencia de protocolos no les aseguraba a las estudiantes que podrían cursar de forma normal el semestre o que tendrían flexibilidades académicas dada su condición, a diferencia de lo estipulado en la *circular para alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes* (Superintendencia de Educación, 2018) donde es una obligación que el aparato escolar les apoye y brinde alternativas, en la universidad se da la situación de que cada dirección de escuela determina si se procederá de forma diferenciada, dependiendo de la naturaleza de la carrera y cómo sus actividades pueden significar un riesgo biológico para la estudiante. De este modo, comunicar el embarazo significa arriesgarse a más problemáticas que soluciones, o que no ocurra mayor diferencia, siendo este escenario común tanto en las universidades con políticas/reglamentos como sin éstas.

En el siguiente extracto, la participante enfatiza que la notoriedad del embarazo tampoco es un factor que llame a la institución a intervenir, ejemplificando a su vez que las decisiones pueden tomarse unilateralmente, perjudicándoles más que beneficiándoles. Del mismo modo, ninguna de las dos estudiantes que estaban embarazadas al momento de la entrevista comunicó a la universidad que estaban encinta, a pesar de estar en contexto de emergencia sanitaria y cerca del egreso ambas, ya que consideraron que la universidad no haría ninguna acción en particular que les beneficiara.

(...) yo no di aviso a la escuela en sí “pucha, estoy embarazada”, seguí apechugando. Pero no sé po’, me veían con la guata. Me fui a matricular con la panza de treinta tantas semanas, a matricularme y ahí tampoco me dijeron “oye, sabes que en Tesorería o en DIRAE, vemos muy notoria tu situación que estás embarazada, matricúlate, vamos a hacer el proceso de prenatal, puedes tomar tus ramos, vamos a contactarnos con tus profes, darte las

facilidades de estudio” (...) yo tenía miedo porque había pasado que el año anterior una amiga de una compa de otra carrera, también estaba en la misma situación (...) y le dijeron que “podía tomar solamente dos ramos en el año, por el tema de tu situación y porque estás embarazada” y yo dije como “puta, no puedo, no puedo seguir atrasándome, tengo que pegar un crédito” (...)
(Entrevista 2, Diurna, UAHC)

En sí, la decisión de invisibilizar la condición de embarazo se debe a la ausencia de normativas que respalden el derecho a la educación en caso de que la estudiante decida ser madre. Asimismo, se puede establecer un símil a lo que sería el *fuero maternal* en el mundo del trabajo, es decir, la protección de la trabajadora desde el inicio de su embarazo y hasta un año después del término del postnatal, asegurando la vigencia del contrato laboral y permitiendo el desarrollo de una primera etapa de crianza (Chile Crece Contigo, 2020); si se aterriza este concepto a la realidad estudiantil, el *fuero maternal* obligaría a las instituciones, a través del proceso de matrícula que involucra un contrato, a establecer una serie de normativas que protegerían a la estudiante en caso de quedar embarazada y delimitarían un sistema de alternativas-consecuencias ostensibles que abarcaran las diversas áreas que se han problematizado, entre ellas: financiamiento, flexibilidad académica y los periodos de pre y post natal.

A lo que refiere las etapas de pre y post natal, éstas le dan el título a la actual sección dada la urgencia que amerita definirles en el espacio académico, puesto que su implementación sólo está presente en tres universidades a nivel país y su impacto habla de un componente esencial al momento de entender el *derecho a la maternidad* fuera del hogar. Igualmente, llama la atención que en la normativa escolar sea motivo de denuncia la definición de dichos periodos por parte del establecimiento (Superintendencia de Educación, 2018), añadiendo que éstos no se encuentran delimitados en la LGE, a diferencia de lo estipulado en el Código del Trabajo (prenatal de 6 semanas y postnatal de 12 semanas) (Chile Crece Contigo).

Hechos como el anterior dificultan la diferenciación entre lo que debería ser un derecho de las madres-estudiantes, es decir, asegurar su continuidad de estudios sin tener que afrontar su maternidad como un hecho ajeno a su realidad estudiantil, en vez de presentarse como un privilegio que depende de cada casa de estudio. A modo de ejemplo, la Universidad de las Américas oferta la *Beca Apoyo Maternidad*, la cual consiste en una exención del pago semestral de la matrícula y arancel asociado a los ramos inscritos durante los periodos de

pre y post natal definidos por ley (primera incongruencia detectada, ya que no existen dichos periodos definidos fuera del mundo laboral), beneficiando a las estudiantes que decidan continuar asistiendo a la universidad durante los últimos meses de su embarazo y primeros meses de vida del lactante (Universidad de las Américas, 2021). Lo anterior, evidencia cómo se manipula la posibilidad de continuar estudios utilizando una de los pasajes más complejos y sensibles del mundo estudiantil (cómo financiar una carrera), premiando la asistencia a clases en vez de reconocer las problemáticas asociadas a la conciliación entre estudios y crianza, además de exponer la salud de la estudiante y su hijo o hija.

La ausencia de los ciclos de pre y post natal dificultan la posibilidad de que la estudiante involucre a la universidad y le reconozca como un agente activo en el principio de corresponsabilidad, destacando situaciones en que la voluntad del profesorado o directivos/as no veló por el bienestar de las participantes en los periodos finales de su embarazo y/o en los primeros meses de vida del infante. A continuación, y a modo de ejemplificar el punto anterior, se presenta un extracto de la entrevista uno, en el cual la participante solicitó reagendar la fecha de su examen de titulación para obtener el grado técnico-profesional⁵ por su avanzado embarazo, negándosele la solicitud y rindiendo éste en condiciones que no fueron las óptimas.

No, de hecho, cuando me embaracé de mi hijo menor, seguí estudiando y me quedaba por dar mi examen de título, entonces fui embarazada de como 8 meses aproximadamente a dar mi examen de título. (Entrevista 1, Vespertina, UST)

El caso anterior hace referencia a lo que correspondería un periodo de prenatal, ¿qué ocurre con el post natal? Tras el nacimiento, la mayoría de las participantes decide suspender sus estudios temporalmente para dedicarse exclusivamente al cuidado del recién nacido, repitiéndose la importancia de lactancia materna y el apego en los primeros meses de vida con su hijo o hija. Asimismo, se reitera la opción de ejercer la maternidad desde el paradigma de la *crianza respetuosa*, concordando la definición de las entrevistadas con los postulados de Villanueva (2017) al identificarle como un tipo de educación no tradicional que se basa en relaciones empáticas y democráticas entre madre e hijo/a, reconociendo al infante como

⁵A pesar de que esta experiencia ocurre en el Instituto Profesional Santo Tomás, la entrevistada continuó sus estudios profesionales en la Universidad Santo Tomás gracias a la opción de prosecución que le ofrecía la Corporación Educacional Santo Tomás. Asimismo, en ninguna de las entidades de dicha corporación se definen protocolos o iniciativas enfocadas en el estudiantado MAPAU.

un ser humano que merece respeto, protección y seguridad para desarrollarse libremente. Asimismo, las participantes reconocen que este enfoque suele generar conflicto con quienes les rodea, puesto que escapa al sistema clásico de “castigos y premios” ejercido por generaciones anteriores; de este modo, la crianza se torna en un desafío y proceso de empoderamiento, conocimiento y reivindicación femenina para sí misma y con otras mujeres en la misma condición (Villanueva, 2017). Dado lo anterior, el retorno a clases suele condicionarse en torno a los deseos de definir la propia maternidad, la posibilidad de forjar un *apego seguro* y la factibilidad de permanecer fuera de éste sin perder la oportunidad de retorno.

(...) pero en realidad, yo decidí congelar porque no me veía con un bebé y la universidad, porque además no tenía quien me lo cuidara (...) y ahí no iba a dejar a mi hijo de un mes por ir a estudiar; para mi igual era super importante el tema de la lactancia, el tema del apego, creo que crear lazos es 1000 veces más importante que perder un año en la universidad (...) (Entrevista 14, Diurna, UCEN)

Sin embargo, el último punto mencionado es el más complejo a cumplir. A pesar de que la mayoría de las entrevistadas que fueron madres en la universidad reconocían al sistema de la *crianza respetuosa* como la mejor opción, no todas tuvieron la oportunidad de ausentarse una gran cantidad de tiempo, principalmente por factores económicos: pérdida de becas/beneficios o endeudamiento por extensión de la carrera. Lo anterior, valida la importancia de establecer un postnatal que le aseguren a la estudiante un periodo mínimo de cuidado y apego con el lactante, sin condicionantes académicas-económicas que conflictúen aquel derecho. La imposibilidad de suspender estudios se presentó con mayor fuerza en las estudiantes que fueron madres por segunda vez, destacando la situación de la entrevistada diez: ella suspendió sus estudios por el nacimiento de su primer hijo durante tres años, dado que era el tiempo máximo que la universidad respetaba su inscripción (independiente del motivo por el cual se decidió aplazar), sin embargo, reingresó a clases con su hija menor de dos meses de edad y sin la posibilidad de extender la prórroga por motivos de maternidad.

Sí, es chiquitita... Fue como una apuesta, porque como había congelado hace tanto tiempo, no me iban a esperar más en la universidad, porque son 3 años que uno puede estar afuera (...) a lo mejor si me hubiesen dado más plazo,

yo creo que me hubiese tomado otro año, porque también, como está tan chiquitita mi hija... (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)

En este caso, la estudiante se vio beneficiada por el sistema de educación a distancia impuesto por la emergencia sanitaria, en otro escenario, la entrevistada debía decidir entre dejar a sus hijos al cuidado de terceros (lo cual no era opción, pues no contaba con muchas redes de apoyo) o asistir con ambos a clases, pues los servicios de cuidado no funcionan en jornada vespertina; por otra parte, estar en casa no disminuye las complicaciones de cuidar a dos menores y estudiar a la vez. En otras palabras, la existencia de un postnatal no debería entrar en conflicto ni ser equivalente al proceso de suspensión temporal de estudios por otros motivos, ni depender directamente de la capacidad de pago de la estudiante.

De esta manera, la posibilidad de optar por un pre y post natal no debería estar condicionados por la realidad socioeconómica de la estudiante, sino que deben ser reconocidos como derechos de las futuras madres y deuda nacional pendiente.

5.3 Consecuencias, problemáticas y estrategias asociadas a la doble/triple jornada

5.3.1 Distribución y manejo del tiempo

El principal obstáculo que se repite en las entrevistas se asocia al manejo del tiempo y la sensación de cansancio. Lo anterior no es de extrañar frente a lo expuesto en los antecedentes de este documento y las investigaciones en torno al área (Cimino et al., 2014; Castañeda, 2015; Sánchez, 2013; Gallardo, Morrás, Vergara y Cruz, 2014), destacando que la presencia de las mujeres en otras esferas de la sociedad se justifica por la sobrecarga de responsabilidades que asumen sus protagonistas, y no por una discusión enfocada en los roles tradicionales de género y la repartición de tareas (PNUD, 2019; Cánovas, 2010).

De esta forma, las participantes enuncian que la organización de su jornada suele dividirse entre sus estudios y el cuidado de sus hijos o hijas (en el caso de quienes no trabaja) o en la conciliación de la *triple jornada* (trabajo, tareas domésticas-cuidado y estudios). La dificultad que conlleva organizar los horarios diarios es una preocupación que se presenta indistintamente del tipo de jornada, edad de la participante y edad de sus hijos o hijas; lo anterior, respalda la hipótesis y decisión metodológica de apostar por una muestra que no asumiera el precepto de que la maternidad “es menos compleja” a medida que el infante crece o que se decide ser madre en “circunstancias propicias”, puesto que las maneras en que las mujeres deben enfrentarse al mundo público no radica exclusivamente en el

desarrollo y adaptaciones de la esfera privada, sino que es un asunto de índole política (Sánchez, 2016).

Los tiempos, congeniar los tiempos. No sé, aunque el día tuviera 70 horas, igual de repente te falta... te falta el tiempo. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)

No, es complejo... es que hacer calzar todo. Lograr generar esta estructura donde además nunca te va a salir nada bien, es hacer calzar esas tres cosas, es como... es un tema, es una cuestión imposible de hacer, pero tú la hací igual (...) Lamentablemente, si elegí ser madre y estudiante, trabajar te va a costar un montón; si elegí trabajar y ser madre, te va a costar un mundo; y si elegí trabajar y estudiar, probablemente no desees ser madre porque no vai a poder con los tiempos (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)

Por otra parte, y haciendo referencia al fragmento anterior, la conciliación de la triple jornada pareciese ser incompatible solo desde la perspectiva de lo femenino, puesto que la realidad de un padre-estudiante no estaría condicionada por las tareas de cuidado, dada las definiciones propias del rol de madre y del padre en la sociedad chilena. Este punto será profundizado en otro apartado, pero asociándole a la distribución de roles y las expectativas del entorno respecto a la maternidad (desarrolladas con anterioridad), Badinter (1980, citado en Palomar, 2005) afirma que son aquellos mandatos externos e interiorizados los que coaccionan a una madre a actuar de manera exclusiva hacia sus hijos e hijas, por lo tanto, al transgredir *lo esperado* y asumir la conciliación de la doble/triple jornada de manera personal (Cánovas, 2010) las participantes experimentan la impresión generalizada de estar fallando o no lograr cumplir con todo lo que debiesen, reflejándose en el cansancio y la sensación de “no tener tiempo para mí”, cuestionando en algunos casos si realmente vale la pena continuar con sus estudios.

O sea, lo más complejo es que falta tiempo para todo, como que uno se levantara atrasada y se acostara extenuadísima. Entonces, es un desgaste físico, psicológico, emocional potente, donde uno yo siento que tiene que andar al 150%, sino algo de las 3 cosas no va a funcionar. (Entrevista 6, Vespertina, USS)

Emm, yo creo que es la falta de tiempo. Coordinar los tiempos y como sacarse esa culpa cuando tení que dejar de hacer algo, y soltar no más, y decir como

“no puedo y no soy una super mujer”, así que no se puede. Pero eso es difícil, tener eso en la cabeza es super difícil. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Del mismo modo, son las participantes que lidian con la triple jornada quienes expresan explícitamente la sensación de no poder cumplir con lo propuesto, sin embargo, son quienes critican ampliamente este sistema y se aseguran estar haciendo lo mejor que puede, es decir, se convencen de no estar como quisieran pero funcionan; en cambio, las participantes que no cumplen con labores remuneradas, aquejan la falta de tiempo entre la división universidad-casa, exponiendo que “no tienen tiempo para ellas”, pero la sensación de “fallar” es mucho menor, predominando el cansancio.

De esta forma, siendo la principal problemática la falta de tiempo, dado la alta demanda de las tres tareas, se despliegan tres tipos de estrategias claves para enfrentar esta situación: jornadas extensivas, separación de espacios y jornadas de estudio asincrónicas.

En el caso de la primera estrategia, ésta depende mucho de las redes de apoyo que tenga disponible la estudiante y de la edad del hijo o hija (si puede quedarse en casa sin compañía, por ejemplo); en sí, dado la amplia gama de tareas que debe cumplir la estudiante, mientras más temprano inicie la jornada más tiempo podrá disponer para encargarse de las labores universitarias, puesto que suelen ser las labores de cuidado y laborales las que son priorizadas.

A veces la V, en los últimos dos años me pasó que yo la iba a dejar antes de las 7 a la casa de mi tía para que la fuera dejar a las 8 a la respectiva escuela, para después yo ir a buscarla a la guardería a las 8 de la noche; entonces, la V a veces pasaba una jornada larguísima para yo poder hacer todo y cumplir con todo ¿cachái? (Entrevista 12, Diurna, UAH)

A pesar de que las jornadas extendidas son uno de los factores que contribuye a la sensación de cansancio, las entrevistadas priorizan éstas en son de poder dividir los espacios y sus roles en cada uno, concentrándose exclusivamente en las responsabilidades de cada lugar y cumpliendo en éstos lo mejor posible, siendo esta la segunda estrategia. La división de espacios se detecta como una estrategia que permite a las madres-estudiantes identificarse completamente con el espacio en el cual se encuentran, anulando temporalmente sus otras responsabilidades y roles, no alcanzado un equilibrio desde las expectativas de la corresponsabilidad, pero sí justificando la exclusividad del tiempo y

dedicación a cada espacio como óptimo, destacando en el caso de hogar la consigna de “tiempo de calidad”.

(...) tenía que dividirme entre estudiar y no estudiar o estudiar al otro día, apurada (...) porque igual cuando estoy con él, el tiempo se lo doy a él (...) desligarme de la universidad; y cuando estoy en la universidad, me desligo de él (...) **(Entrevista 14, Diurna, UCEN)**

Finalmente, el estudio asincrónico es una de las estrategias más populares entre el estudiantado universitario, entendiendo a ésta como las jornadas de aprendizaje y estudio en horarios y espacios alternativos a la casa de estudio, destacando la actividad en la noche o madrugada. Sin embargo, en el caso de las madre-estudiante esta estrategia se relaciona con las consecuencias de separar espacios y dedicarle exclusiva atención a cada uno, pues el hogar suele identificarse como el lugar de la familia y las labores domésticas, por lo tanto, las jornadas de estudios no tiene otra alternativa que desarrollarse a altas horas de la noche cuando no se les demanda la atención de ser dueñas de casa o madre, enfatizando algunas participantes que aquella realidad no es un aspecto en común con el resto de sus compañeros o compañeras (a excepción de quienes trabajan), ya que ellas no tienen otros momento disponible.

(...) bueno, uno igual le da espacio a los hijos y los estudios pasan a ser más nocturnos, tú estudiai de noche y esas cosas, pero aún así, llegaba a las 8 de la noche de la universidad, entonces también tenía que estudiar de noche. **(Entrevista 9, Diurna, UA)**

Las exigencias a las que se ven enfrentadas las estudiantes y los métodos utilizada para paliarles suelen tener efectos negativos en su autopercepción, a pesar de ser variadas las consecuencias y desarrollarse en diversos niveles, aquellas que tienen principal relación con el régimen de estudio e intervención de las IES son: el desempeño académico y la salud mental de la estudiante; dichos puntos serán tratados a continuación.

5.3.2 Los servicios institucionales fallan: carga académica y salud mental

El encabezado de este apartado hace hincapié en la existencia de servicios o facilitadores institucionales presentes en las universidades escrutadas, enfocados en el acompañamiento académico y psicosocial hacia el estudiantado; sin embargo, el funcionamiento de dichas prestaciones mantiene una serie de desatenciones hacia las madres-estudiantes que las participantes identifican en las entrevistas, por lo que el acceso

a éstos se vería sesgado. Dado lo anterior, se puede identificar que existen facilitadores pero presentan fallas, por lo que es importante analizarles.

Para comenzar, el tema de la carga académica. Por lo que respecta a estudios en el área, se identifica que la conciliación de una doble o triple jornada impacta negativamente en los resultados académicos de las madres-estudiantes (Sánchez, 2013; Castañeda, 2015), sin embargo, este antecedente presente fluctuaciones respecto a lo observado en las entrevistas, dado que se pueden considerar diversas aristas de lo que se entiende por un “buen desempeño académico”.

Por una parte, gran parte de las participantes aseveraron haber modificado la cantidad de ramos inscritos a lo largo de su carrera, posponiendo su inscripción o dejando de asistir; no obstante, la decisión anterior tiene diversas justificaciones y no se limita a que la estudiante estuviese obteniendo malas calificaciones. En efecto, factores como la *voluntad del profesorado* o la *ausencia de protocolos en los periodos de pre y post natal*, son ejemplos de cómo el desarrollo académico de la estudiante puede verse limitado sin éste estar completamente relacionado a los resultados en evaluaciones. Asimismo, la modificación de la carga académica puede ser una decisión condicionada por factores extracadémicos, destacando el financiamiento de los estudios y la pérdida de beneficios, generando efectos contrarios a los descrito en un inicio: la inscripción de ramos extras durante el semestre o la imposibilidad de posponer estudios (situación de postnatal). Dado lo anterior, la relación entre la conciliación de una doble/triple jornada y los resultados académicos, oculta un trasfondo que va mucho más allá de las notas obtenidas.

Por otra parte, al consultarte a las participantes si tener hijos o hijas era un factor que influyera en su desempeño académico, la mayoría sí estuvo de acuerdo en que el hecho de ser madre afectaba sus estudios, sin embargo, las respuestas se enfocaban a lo que era el manejo del tiempo y el cansancio que este acarrearaba, no existiendo una relación directa a lo que eran las calificaciones, es más, gran parte de las participantes destacaron que obtenían muy buenos resultados a fin de semestre por tener que organizarse estrictamente. No obstante, es importante subrayar que las participantes que presenta mayores redes de apoyo son quienes expresan un discurso más firme respecto a “no excusarse por tener hijos o hijas”, a pesar de que todas las entrevistadas comparten dicha premisa y buscan no ser victimizadas por la comunidad universitaria, la ausencia de una red de apoyo óptima condiciona las posibilidades de conciliar la doble/triple jornada, reconociendo en ciertos

aspectos que ser madre sí es un factor que imposibilitaría su paso por la universidad como realmente desearan, llegando a cuestionar su capacidad de poder acabar la carrera.

Para nada, o sea... emm, soy muy partidaria de la organización familiar como te digo, y... y en el fondo podí tener tiempo para todo, y yo tuve tiempo para todo, no solo para estudiar, para carretear, para salir con mis amigos, para hacer voluntariado, para participar de otras cosas (...) nunca fue como “no pude hacer este trabajo porque mi hija no me deja...” (...) No son excusa y tampoco es algo correlativo de la maternidad el desempeño académico. (Entrevista 9, Diurna, UA)

Es la primera vez que me cuestiono eso, y es porque siento... creo que ya no estoy dando en el ancho o quizás la carrera es muy ambiciosa para mí, no tuve una buena base o no sé (...) porque no quiero echarme los ramos, no quiero guatear en esto. (Entrevista 13, Diurna, UAH)

Por lo que respecta al acompañamiento académico, gran parte de las universidades ofrecen ayudantías y tutorías como las instancias en que pueden reforzarse los contenidos más complejos a trabajar por el estudiantado. En el caso de las ayudantías, éstas se definen como clases en horarios fijos en las cuales se profundiza materia ya vista en asignaturas específicas, son de carácter voluntario y están dirigidas a todo el curso⁶; en cambio, las tutorías se caracterizan por ser instancias de apoyo específicas que pueden ser obligatorias, en caso de ser dirigidas a algún tipo de estudiante en particular (por ejemplo, EPG; recién egresados de la educación secundaria), o solicitadas por grupos de estudiantes en caso de encontrarlas necesarias.

La principal crítica que se hace a ambos tipos de acompañamiento es que no existe una flexibilidad en los horarios que les permita asistir a estas instancias; en el caso de las estudiantes en jornada diurna, estas clases suelen programarse en los horarios en que las participantes deben retirar a sus hijos o hijas de los servicios de cuidado o relevar a quien estuvo a su cuidado, además, se enfatiza en que es muy extraño que estas estudiantes puedan quedarse tiempo extra en la universidad por el mismo factor: quién cuidaría a sus hijos o hijas tan tarde. En el caso de las estudiantes en jornada vespertina, estas clases suelen tener menos oferta y la coordinación de horarios es más compleja, siendo común

⁶ Hay casos en que la ayudantía se desarrolla en el mismo horario de clases que la cátedra, mas se mantiene la labor de profundizar el contenido y auxiliar a los y las estudiantes. Este sistema es el menos comentado en las entrevistas.

que se desarrollen en horario laboral o después de 21.00 horas. Es decir, existe el acompañamiento académico, pero acceder a este es complejo.

Sí, también hay esos casos que al alumno le está yendo mal y lo derivan a tutoría directa. Por ejemplo, yo solicité el año pasado una tutoría pero era como... a horarios de ellos, no había como horarios flexibles (...) Entonces, nosotros que somos vespertinos, era difícil encontrar algún tipo de espacio para las tutorías, así que preferí desistir. (Entrevista 1, Vespertina, UST)

Sí, sí... típico, eso pasa... es como también cuando ponen las ayudantías, yo contadas he podido asistir a una ayudantía de los ramos más difíciles porque la ayudantía se da a las 6 de la tarde, amigo, yo a las 6 de la tarde tengo que estar en X, también por eso tuve que tomar esta cuestión de la jornada extendida (...) tampoco podría quedarme hasta las 8, como me ha pasado que hay ramos que a veces las ayudantías son muy tardes, a veces son de 6 a 8 y no po', estai cagado no más po', no podí asistir. (Entrevista 12, Diurna UAH)

A pesar de lo anterior, las participantes no están de acuerdo con que exista un horario exclusivo o ayudantías/tutorías enfocadas en ellas (o en el *alumnado no tradicional*), pero sí llaman a expandir los criterios por los cuales se asignan tutorías particulares, sobre todo en los primeros años de universidad donde la conciliación de la doble/triple jornada es un terreno nuevo y acostumbrarse al ritmo académico es complicado, y en segundo lugar, intentar flexibilizar los horarios en que se imparten ambos tipos de clases. Con referencia al último punto, la pandemia y la modalidad de clases en línea exigió la renovación de los canales de información, destacando la grabación de clases; este sistema ha sido una alternativa que las participantes han elogiado bastante, ya que les ha ayudado a mantenerse al corriente de las cátedras sin depender de la presencialidad del momento, ya que la conciliación de la doble/triple jornada se trasladó al hogar y la separación de espacios ya no es una opción. La grabación de clases se postula como un mecanismo que debería persistir después de la crisis sanitaria, a pesar de que no reemplaza el hecho mismo de estar en la clase, permite la flexibilidad horaria y acceso al contenido sin depender de la voluntad de terceros, el cual podría funcionar tanto para cátedras como ayudantías y tutorías.

Sí... yo diría que graben de aquí a la eternidad las clases. A mi esa cuestión de que graben las clases me ha servido mucho (...) **(Entrevista 12, Diurna, UAH)**

A continuación, el tema de la salud mental. Por lo que respecta a los servicios de apoyo psicosocial, gran parte de las universidades escrutadas cuentan con servicios de dicha índole enfocados exclusivamente en la comunidad estudiantil, sin embargo, todas las entrevistadas acusaban como principal problema la sobredemanda de este aparato, y, por lo tanto, las respuestas tardías a sus solicitudes. Dado lo anterior, la opción de buscar apoyo en la universidad no es considerada como la mejor alternativa.

(...) No están muy enfocados como al tema de los estudiantes o creo que es muy tardío, por ejemplo, yo ahora quiero pedir hora y voy a tener hora para abril del otro año. **(Entrevista 15, Diurna, UDLA)**

Desde la perspectiva de Bourdieu & Passeron (2009) el mundo universitario establece sus propios tiempos y ritmos para funcionar, siendo la devoción a los estudios el justificativo principal de dicha marcha, además de predominar sobre los ritmos de la vida familiar o profesional; en otras palabras, las exigencias del mundo académico no conciben la conciliación desde los ojos del *estudiantado tradicional*. A lo largo de este documento se ha evidenciado cómo la afirmación anterior toma fuerza al momento de delimitar estrategias y obstáculos del *nuevo alumnado*, no obstante, los fundamentos de la meritocracia y la presión a las que se enfrentan las protagonistas de este estudio por “cumplir en todo”, terminan por sumergirlas en episodios mentales malsanos, ya sea de corta o larga duración, puesto que el sacrificio personal ya no es suficiente para cumplir con lo que debiesen (Cánovas, 2010; Sánchez, 2013; Montecinos, 1996).

A pesar de que el tema de la salud mental se ha masificado incipientemente como una realidad y demanda universal de cuidado por parte del estudiantado, las madres-estudiantes se encuentran más expuestas el resto del alumnado a sufrir cuadros de alteración psicológica por el hecho de lidiar con la maternidad e identificarle como una condición que, al mismo tiempo, se invisibiliza y se impone. En suma, no es solo el hecho de la carga académica que pueda generar malestar, sino la influencia del espacio que se ordena desde el androcentrismo.

Obvio, obviamente. Tenía dos niños, era como la guagua, más guagua que toma pecho (...) *y tratar de cumplir como estudiantes, igual es complejo*

también psicológicamente. Yo viví muchos momentos de estrés ¿cachái? De ansiedad, no sé si de depresión, pero así como que tenía muchas emociones y me frustraba. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

Por otra parte, de las universidades privadas que cuentan con políticas o iniciativas enfocadas en el estudiantado MAPAU, solo la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) registran actividades que abordan el tema de salud mental asociado a la conciliación entre estudios y crianza, no desde el sistema de terapias individuales, pero sí mediante charlas o círculos de contención/identificación entre pares. Lo anterior, evidencia que a pesar de que existe un sistema de apoyo psicosocial, éste no funciona bajo una lógica de “asignación preferente” hacia los y las estudiantes que lidian con realidades más complejas, lo cual también se presenta como una falencia al cuerpo de asistencia social de las universidades, es decir, las casas de estudios ofrecen la guía de un equipo profesional y una ficha que les caracteriza, pero aquello no asegura una oportuna derivación o auxilio.

Al preguntarles a las participantes si les gustaría que la universidad ofreciera algún tipo de ayuda psicológica a las estudiantes que son madres, todas estuvieron de acuerdo que aquello sería sumamente beneficio y que sí participarían de estas instancias, siendo los *círculos de conversación* las mejores opciones. Sin embargo, en el caso de la UAH y el de la Pontificia Universidad Católica (PUC), estas charlas y espacios se enfocan en los primeros años del infante, excluyendo a las estudiantes con hijos o hijas mayores.

(...) nos hacen caletas de charlas (...) sobre el manejo del tiempo, sobre el manejo del cuidado diferenciado por los niños; eso sí, tiene un tope (...) es como del embarazo hasta los 12 años que tenía como todos estos beneficios (...) **(Entrevista 12, Diurna, UAH)**

Lo anterior, a pesar de ser una excelente iniciativa, genera un sesgo entre las estudiantes que son madres de hijos o hijas mayores, y cómo ya “deberían saber lidiar” con sus responsabilidades; la idea anterior logra evidenciarse en el siguiente fragmento, siendo también una estudiante de la UAH pero con una hija mayor a los 12 años:

Entonces, uno puede decir “ah ya bueno, tiene una hija, una hija más grande, ¿cómo no vai a dar con estudiar y todo?” pero uno tiene en su vida, tiene un saco de preocupaciones y de vivencias, de duelos, de batallas, que sabes que

en el fondo llegará un minuto en que te cuestionaré muchas cosas, y me da lata... (Entrevista 13, Diurna, UAH)

En definitiva, la urgencia radica en generar programas de apoyo psicosocial enfocados en el estudiantado MAPAU, siendo necesaria su implementación desde un enfoque de género que dé cuenta de los posibles escenarios en que la estudiante podría estar en desventaja por el mero hecho de ser mujer; una falencia importante, y recapitulando al apartado de los *protocolos de pre y post natal*, tiene que ver con la ausencia de apoyo y seguimiento a las estudiantes que suspenden o reingresan a sus estudios por motivos de embarazo, dada la posibilidad de experimentar episodios como depresión post parto u otros tipos de cuadros psicológicos que afecten su desarrollo en la universidad. Ante esta discusión, todas las estudiantes estuvieron de acuerdo que las universidades están haciendo caso omiso de una responsabilidad que les compete, velar que la estudiante está en óptimas condiciones de reincorporarse a la vida académica, sin embargo, una de las entrevistas llamó mi atención al hacer hincapié en que las estudiantes estaban propensas a sufrir una serie de vulneraciones de sus derechos por ser mujeres (como es el acoso o la violencia intrafamiliar) más allá de un estado biológico (como lo es el embarazo); así pues, las universidades suelen reconocer los hechos de violencia y discriminación sexo-genérica en la sociedad actual, posicionarse en contra de toda forma de violencia que le avale, pero dichas iniciativas se concentran al exterior de la casa de estudio y en otros agentes (mujeres extranjeras o de escasos recursos, por ejemplo) y no en el estudiantado mismo.

Sí po', totalmente, o sea... en que todo aspecto la universidad debería tener programas psicosociales porque siento que las mamás estamos más propensas a sufrir no solo depresión postparto, sino que a sufrir otras vulneraciones de derechos propias también del hecho de ser mujeres que la universidad debería contemplar. (Entrevista 12, Diurna, UAH)

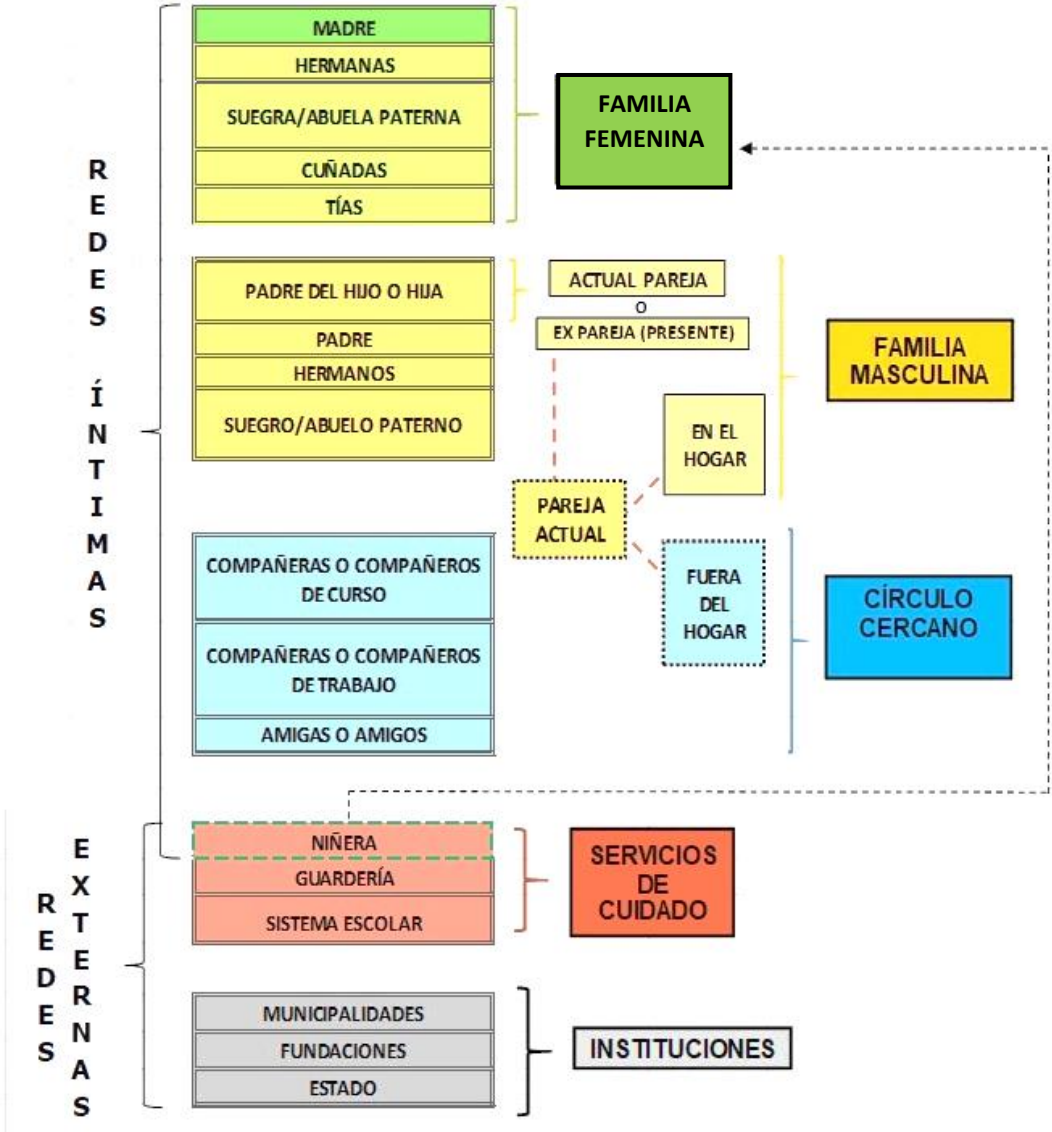
Lo anterior, habla y reposiciona una de las problemáticas que incentivó esta investigación: la voluntad política de la IES en generar cambios, versus, el enfrentamiento de una condición epistémica del orden patriarcal institucionalizado.

5.3.3 Importancia de la red de apoyo

De manera universal, las participantes de este estudio identificaron a las redes de apoyo como aquella estrategia elemental para lograr conciliar las múltiples tareas y metas en su vida diaria. A lo largo de este documento, se ha reiterado la incidencia de diversos agentes a lo que respecta la posibilidad y continuidad de estudios, sin embargo, cada configuración

de la red de apoyo depende de la particularidad de cada historia analizada, pudiendo encontrar similitudes o grandes diferencias entre las participantes. Dado lo anterior, se presenta a continuación un breve resumen de las y los diversos participantes que se identificaron en las entrevistas, a modo de ordenar y sintetizar la restante escritura:

Figura 1. Redes de Apoyo



Fuente: Elaboración propia

Al trabajar de manera descendente con la figura anterior, el personaje que corona a la red de apoyo es la madre de la estudiante. En gran parte de las entrevistas, es la figura de la madre/abuela la que se encarga del cuidado de sus nietos o nietas mientras las participantes están cumpliendo con la jornada laboral o académica, además de presentarse

como un personaje fundamental de apoyo; en los casos que la madre/abuela esté ausente, suelen ser otras figuras femeninas familiares (hermanas, suegras, cuñadas, tías, entre otras) o cercanas (niñeras, compañeras de curso, de trabajo o amigas), quienes les suplen o complementan con sus tareas, dándose la lógica de una red de apoyo fuertemente femenina. La característica anterior concuerda con los postulados de Lagarde (1997) respecto a la maternidad como mandato social-histórico que se extiende a todas las mujeres, independientes si son madres o no, ya que la asociación de lo femenino al cuidado y preexistencia de un otro es fundamento que organiza al orden social, definiéndose en el *cautiverio de la madre-esposa*.

Mi mamá siempre ha sido así como mi apoyo fundamental, mi mamá, mi hermana (...) porque de mi suegra (en ese sentido) no podía contar porque ella trabajaba todo el día, (...) ella igual es la jefa de hogar de su casa (...)
(Entrevista 2, Diurna, UAHC)

Dado lo anterior, la *familia femenina* vendría siendo una categoría fundamental a lo que respecta la conciliación de una doble/triple jornada, además de complementarse con otros círculos de apoyo de orden primariamente femenino, es decir, una red de apoyo principalmente femenina.

Sin embargo, las relaciones con la familia materna (sobre todo con la madre-abuela) no suelen ser completamente armónicas o libres de conflicto, ya que la decisión de estudiar es un *acto contracorriente* a las expectativas que se tienen en torno a la figura materna, por lo tanto, a pesar de que este grupo esté de acuerdo con que la participante estudie y se dice que se le apoyará, la madre-estudiante no se libera de los cuestionamientos por parte de su propio género respecto al cómo lidiar con la doble/triple jornada en desmedro de su rol de crianza o *abusando* de quienes les ayudan. Asimismo, el conflicto se extiende al momento en que las otras figuras femeninas deben lidiar con sus propias jornadas, ya que ellas tampoco cuentan con una red de apoyo que les respalde, generando una cadena en que *yo me sacrifico por ti* (Montecinos, 1996), más que una coordinación asociada al principio de corresponsabilidad. En el caso de las participantes que viven con sus padres y que fueron madres adolescentes o durante sus estudios universitarios, las críticas y problemáticas referentes a la decisión de ser madres y estudiantes se acentúan, existiendo casos en que las participantes tuvieron que abandonar su hogar o que las relaciones entre madre e hija sufrieron un quiebre y distanciamiento durante los primeros meses o años de vida del bebé. Lo anterior, se asocia al truncamiento de expectativas de la madre y el padre

hacia la hija, además de identificar al nieto o nieta como una responsabilidad incompatible al mundo académico, extendiendo la idea del *cautiverio* a una persona que no debía asumirle por ahora; no obstante, las relaciones con las madres suelen recuperarse y reconfigurarse en torno al bienestar de ella y su nieto o nieta, justificando aquello con la ya mencionada teoría de Lagarde (1997), sin embargo, la relación del padre (en caso de romperse) suele tomar más tiempo en reconfigurarse y toma otros caminos alejados de las tareas de cuidado con el/la infante, este último punto será desarrollado más adelante y acotado a la *familia masculina*.

Mi mamá es distinto, porque claro, tiene ese instinto de mamá, de abuela, de todo, entonces ellas se imaginan una guagüita chiquitita no más y se derriten enteras, pero mi papá, claro, tenía otro tipo de expectativas para mí y yo rompiendo todo lo que él esperaba. Bueno, siempre cargamos con ese peso la mayoría de las personas, qué es lo que los demás quieren que uno sea.

(Entrevista 14, Diurna, UCEN)

En el caso de las familias con mayores recursos, la niñera es un personaje que asume gran parte de los roles de cuidado que permiten tanto a la madre-estudiante (como de la abuela en caso de vivir juntas) desarrollarse en otras esferas que no sean el hogar; el rol de la niñera, en algunos casos, suele tomar una posición más cercana al círculo de la familia femenina que a una red de carácter externa (consultar figura 1), sin embargo, esto depende del tiempo que lleve trabajando con dicha familia y la cercanía con ésta.

(...) ella nunca estuvo sola, siempre estuvo mi mamá, mi tía, la niñera que al final se hizo parte de la familia (...) **(Entrevista 4, Diurna, UAH)**

En la misma tónica, los servicios de cuidado son una red de apoyo que complementan y secundan en las labores de cuidado que cumpliría el conjunto femenino, mas, éstas no suelen ser del alcance total de las participantes (tal como ya se ha expuesto con anterioridad), aunque el sistema escolar se presenta como una opción más universal. Del mismo modo, los servicios de cuidado son ejecutados en su mayoría por mujeres, extendiendo la red de apoyo femenina.

(...) pucha, la guardería que es un espacio que uno paga, que sin la guardería yo no sé qué hubiese hecho, o sea, sinceramente... la V entró al colegio y en ese momento mi mamá trabajaba (...) o sea, yo no le podía cargar la mata a mi mamá (...) porque también trabajaba, mantenía la casa y que tenía que

ver a mis hermanas, qué se yo... pero la guardería, el colegio, porque en el colegio igual son buenas las profesoras que le han tocado a la V, preocupadas (...) **(Entrevista 12, Diurna, UAH)**

Por lo que respecta a la *familia masculina*, el rol de los personajes descritos en la figura 1 se acota al orden del régimen familista que asigna a los hombres como responsables del subsidio familiar (Flores & Tena, 2014; Palomar, 2005). Sin embargo, la configuración de la familia chilena suele estar marcada por el abandono de la figura paterna (Montecinos, 1996), por lo que esta responsabilidad puede ser asumida distintos personajes del núcleo familiar. Dado lo anterior, quienes asumen el rol de mantener monetariamente a la familia depende de con quienes viva la participante y la configuración del hogar, no siendo extraño que el rol financiero esté adscrito a la *familia femenina*.

Asumiendo la presencia del padre o de la figura paterna de la estudiante, y que además vivan juntos, es él quien asume la mantención de su hija y su nieto o nieta (con la posible colaboración de la madre de la estudiante o de la participante), pudiendo éste también asumir un rol de abuelo que cumple con las tareas de cuidado, mas no siendo su compromiso primordial.

Por otra parte, y haciendo referencia a la figura 1, el padre del hijo o hija de la estudiante es un elemento más complejo para trabajar. En primer lugar, el padre de los hijos o hijas puede estar presente o ausente en la red de apoyo. Al definir al padre como presente, no se asume que éste aun mantenga una relación con la estudiante, pero sí que mantiene algún tipo de responsabilidad con sus hijos o hijas, ya sea de carácter formal o informal.

Al profundizar en este tipo de responsabilidades, prima lo que es el apoyo financiero y escasea la división de tareas asociadas al cuidado. Asimismo, establecer nuevos lazos de convivencia con las exparejas es caracterizado por las entrevistadas como problemático, lo cual repercute en ejercer acciones que vayan más allá de la manutención mensual y el cuidado esporádico de sus hijos o hijas. Solo una de las participantes reconoce a su expareja como un apoyo fundamental en su proceso de formación académica, ya que puede contar con él en caso de necesitar más tiempo para estudiar o emergencias, además de definirle como un “buen padre”, ya que busca convivir con su hijo y entablar una relación que va más allá de los pagos mensuales acordados, en la cual ambos (participante y expareja) reconocen que deben apoyarse mutuamente para entregarle lo mejor a su hijo; en cambio, las demás participantes aseguran que los demás padres no están al pendiente de su jornada estudiantil u otras actividades que no involucren a sus hijos o hijas

directamente, es decir, no pueden contar con ellos para emergencias o actividades que vayan más allá de lo acordado, asociándoles a entidades presentes en casos puntuales y no de gran confianza.

Emm, no sé si en la crianza en sí misma, pero en cosas prácticas. Como cosas de ir a buscarlo, ir a dejarlo... igual está presente, no es como una maravillosa entidad de padre, pero está ahí. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

Por otro lado, también se registraron casos que el padre está completamente ausente, mas, al no identificarle en la red de apoyo y que su ausencia es subsanada por otros agentes, se descarta en este desarrollo.

En segundo lugar, en el caso de que la participante no viva con su familia extensa, se puede identificar en la *familia masculina* a la pareja⁷ de ella, ya sea éste el padre biológico o no de sus hijos o hijas. En este caso, esta figura también suele asumir el rol financiero de la familia, sin embargo, la pareja actual representa un agente primordial a lo que respecta la oportunidad de estudiar: como aval financiero o bajo el principio de la corresponsabilidad. En el primer caso, la pareja se enclaustra en ser el sostenedor económico del núcleo y se repite la configuración clásica de la familia tradicional, sin embargo, suele ser él quien asume los gastos que involucran una carrera universitaria e intenta que la estudiante no deba cumplir con una triple jornada (concentrándose en el hogar y los estudios), en la medida de lo posible,

Sí po' él trabaja full, él en cierta forma es quien mantiene a nuestro núcleo familiar ¿cachaí? Él también es quien me ayudó a pagar la universidad. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

En el segundo caso, y siendo el menos común, la pareja no sólo suele asumir gran parte de la carga financiera del hogar, sino que es partícipe del principio de corresponsabilidad; en estos casos, la pareja puede llegar a ser la red de apoyo primordial de la participante, incluso remplazando a la *familia femenina*, aunque lo ideal es que exista una coordinación de ambos y otros agentes. Tal como se enunció, no es común que esta dinámica se presente ya que redefine los roles de género y suele ser incomprendida por el entorno, sin embargo, se encontraron dos entrevistas que defendían este nuevo tipo de paternidad. A

⁷ En este caso, todas las parejas actuales de las participantes resultaron ser varones.

pesar de que este hallazgo da luces de una maternidad que no recluye a la mujer en el hogar y le condena a éste, estas dos participantes se reconocen, lamentablemente, como excepciones al panorama de muchas, asimismo, la realidad socioeconómica del núcleo juega un papel importante al momento organizar la jornada laboral masculina y sus flexibilidades; en efecto, llevar a cabo la ideología desfamiliarizadora tradicional (Flores & Tena, 2014), depende de la transferencia de la corresponsabilidad a las instituciones y el mercado, colaborando en la redefinición de las políticas públicas/laborales y la defensa de la parentalidad sin el sesgo de género que actualmente le caracteriza; en ambos casos, los puestos de trabajo eran de alto cargo o de carácter independiente.

(...) él estaba cumpliendo su rol de papá, que yo no podría describirlo de otra forma. Me carga decir como “no, como que él es lo máximo y me saqué la lotería, porque cuando yo no estuve él hizo de mamá”. O sea, porque no hizo de mamá, hizo de papá ¿cachaí? Lo único que no hizo fue dar pechuga, porque no es algo determinado biológicamente para él, pero en el fondo, él fue papá a toda raja y lo sigue siendo. Entonces, no me gusta considerarme como una privilegiada o que me saqué la lotería, pero sí mi lucha va en que todas las mujeres puedan vivir eso, tener a sus compañeros al lado y que cumplan el rol como tiene que ser, no como impuesto. (Entrevista 9, Diurna, UA)

A modo de cierre de esta categoría, se detecta también como potencial red de apoyo a la pareja de la estudiante que no vive con ella. Dentro de los esquemas de poder que identifican los estudios de género, la posibilidad de que una mujer que es madre (sobre todo con hijos o hijas menores) sea criticada por empezar una nueva relación de pareja es mucho mayor a la que se expone un padre soltero en las mismas condiciones, ya que la primera opción rompe con los esquemas de la madre abnegada y la condena del *cautiverio* (Lagarde, 1997; Beauvoir, 2015). Dado lo anterior, la presencia de la pareja fuera del hogar puede optar por dos resumidas dinámicas: 1) ser una relación que no mantiene contacto con la realidad familiar de la participante, ni mucho menos con sus hijos o hijas; o 2) ser un pilar de apoyo que se enmarca en la categoría *círculo cercano*, pudiendo tener contacto directo con los hijos o hijas, o con otros agentes que les rodean (revisar figura 1).

Dado los prejuicios que rodean a la maternidad y coaccionan las posibilidades de desarrollo de las mujeres, el tiempo del noviazgo y la seriedad de éste suelen ser factores por considerar al momento de decidir si la pareja puede ser incorporada a la red de apoyo o

excluida de ésta. Por consiguiente, algunas participantes identifican a *su pololo* como un apoyo para la conciliación y otras como una persona paralela a su rol de madre.

Emm, mi pololo, yo tengo una relación de casi 6 años, entonces mi pololo para mí también ha sido fundamental en tanto el apoyo emocional y económico, siempre ha estado presente (...) **(Entrevista 13, Diurna, UAH)**

Los demás agentes que conforman la categoría de círculo cercano (mundo laboral y académico) han sido mencionados varias veces a lo largo del análisis en otras secciones, por lo que no es pertinente extenderse más en estos.

A modo de cierre, las instituciones pasan a ser una red de apoyo identificada por algunas participantes dada las facilidades que éstas pueden ofrecer respecto al financiamiento de estudios (becas municipales y estatales), los servicios de cuidado (JUNJI) o la posibilidad de continuar estudios secundarios a pesar del embarazo. No obstante, las fundaciones se desmarcan de la tónica anterior porque éstas son mencionadas en los casos que las redes de *apoyo íntimas* fallan o son trasgredidas por actos que interfieren en su dinámica, como lo puede ser la Violencia intrafamiliar (VIF). La aparición de este tipo de red enuncia a la maternidad como una *actividad solitaria*, que a pesar de contar con una red de apoyo que logre llevarle a cabo de manera más armoniosa, estas organizaciones no cuentan con la difusión necesaria que permita identificar al cuidado de la familia como una problemática y responsabilidad pública (Pautassi, 2007). Por consiguiente, puede identificarse a las fundaciones como una expresión del principio práctico del feminismo (Maffia, 2016) y una crítica al cómo el orden de lo privado sigue siendo públicamente irrelevante a la sociedad androcéntrica (Pateman, 1995); a diferencia de los postulados de Mouffe (2019), la diferenciación sexual pareciese ser clave en estos casos para redefinir los derechos de la ciudadanía.

(...) Y en ese caso, yo creo que la sociedad debería apoyar más, o sea yo he encontrado ayuda y apoyo en organizaciones, en distintas organizaciones que me han apoyado como con mi hija, con otros problemas que he tenido... pero porque he buscado po', la gente tampoco es muy... como que la mayoría, cada uno se rasca como puede no más po'. **(Entrevista 4, Diurna, UAH)**

5.3.4 Ser mala madre, no es lo mismo ser un padre-estudiante

El primer punto por analizar en esta sección corresponde a la denominación “mala madre”, la cual se presenta tanto a niveles subjetivos (aprehendidos) como sociales de los ordenamientos del género. Finalmente, el segundo punto cuestiona porque la paternidad es un factor que tiene menor injerencia en los estudios que la maternidad.

Al preguntarle a las participantes sí alguna vez se habían sentido *malas madres*, la respuesta globalizada fue un sí, y aún más, que aquella sensación era un pensamiento/estado constante que les producía gran congoja. Es importante mencionar que esta respuesta generalizada no estuvo provocada por alguna definición previa respecto a lo que podría entenderse por una *mala madre*, lo cual habla de un inconsciente social que define a la maternidad bajo patrones estrictos y que pocas veces son cuestionados, inclusive por parte de sus protagonistas.

Entonces, para continuar es necesario responder la siguiente pregunta: ¿Qué es ser una *mala madre*? Desde la perspectiva de Palomar (2004) la maternidad es una práctica que se ha configurado en los sobrentendidos del género, por lo tanto, no suele cuestionarse el impacto de sus fundamentos en la reproducción de ésta, pudiendo transformar cada experiencia en un hecho extraño y sus futuras formas en caminos indeseados. De la idea anterior, cabe destacar que ninguna de las entrevistadas se refirió a su papel de madre con desagrado, asimismo, se enfatiza en la maternidad como una opción de la cual no se arrepienten, a pesar de que en un principio pudo ser compleja (embarazo adolescente, por ejemplo), y además, acusan cierta discriminación por parte de algunos sectores del actual movimiento feminista que defienden al antinatalismo como la única vía eficiente de liberación femenina. De esta forma, se adelanta que ser *mala madre* no significa, en este contexto, una desvinculación al rol, pero sí la urgencia de su redefinición.

(...) obviamente me molesta cuando no sé po', algunas cabras dicen como "ay, no quiero tener nunca hijos porque los hijos son lo peor" y yo las miro... claro, ser mamá obviamente te limita mucho y esas cosas, pero el sentimiento que uno tiene con los hijos es incomparable, es una cuestión que no podí comparar con ningún otro amor (...) Porque en el fondo es decisión de cada una, tú podí ser mamá y ser feminista ¿cachái? No debería ser una contradicción (...) pero obviamente hay temas que conversar; ponte tú, cuando era chica pude haber tenido la opción de abortar porque eran 16 años ¿cachái? Pero no lo hice porque me quise hacer cargo, pero quizás hay otra

chica que quiere abortar y que aborte, está bien, creo que las dos deberíamos ser tratadas de la misma forma (...) pero bueno, hay un grupo de feministas que no, que piensan lo contrario. (Entrevista 4, Diurna, UAH)

Sintéticamente, una *mala madre* es aquella que no cumple con las expectativas sociales de la mujer perfecta y angelical, cuyas acciones son guiadas desde un *ser de y para los otros* y se fundamentan en virtudes como la paciencia, tolerancia, la sanación y el cuidado; además de identificar al espacio de la mujer en el hogar (Lagarde, 1997; Palomar, 2004; Montecino, 1996). La definición anterior, da cuenta de un amplio espectro en el cual una mujer podría ser catalogada como *mala madre*, por lo que no es extraño que esta estigmatización sea reconocida por las entrevistadas y aprehendida como tal.

Basándose en las entrevistas, ser *mala madre* considera principalmente aspectos como la falta de tiempo para cuidar/compartir con hijos o hijas, perder la paciencia, ser muy estricta y no estar presentes en momentos importantes o simbólicos por motivos laborales o académicos. Asimismo, la forma en que se expresa este malestar suele ser a través de la culpa y el cuestionamiento sobre la conciliación de otras jornadas a costa de la crianza, destacando la decisión de estudiar una carrera universitaria.

Sí, muchísimas veces, muchísimas veces, o sea, el mismo hecho que te digo que “¿pa qué estudie?, ¿pa’ qué estudié de nuevo?, fueron 4 o 5 años que no le he dedicado tiempo a los hijos y le dediqué tiempo al estudio”, sí po’... uno se siente culposa de eso y uno cae en malas prácticas con los hijos, de ser más permisiva, (...) porque hay otras mamás que son como buenas mamás y se quedan en la casa y se dedican más a los hijos, en cambio uno que estai trabajando y tení a los hijos en el colegio todo el día, entonces en vez que estuvieran medio día y tú estuvierai con ellos el otro medio día (...)
(Entrevista 6, Vespertina, USS)

No obstante, y referenciado al encabezado de este análisis, entre las diversas motivaciones que las madres-estudiantes tienen para obtener un título universitario destaca el propulsor de *ser más que una madre*; de esta forma, el conflicto entre sentirse *mala madre* y querer *ser más que una madre* anuncian una recodificación y cuestionamiento a los mandatos de la maternidad y el universo simbólico que le suscribe. Lo anterior, advierte de un proceso reflexivo acerca de qué significa ser madre y cómo esto puede modificar o condicionar el porvenir de la mujer respecto a otras denominaciones que se quieran adquirir, desencajando con la desafección subjetiva que caracteriza al *cautiverio* (Lagarde, 1997;

Palomar, 2004) y se acopla a los principios prescriptivos del feminismo (Maffia, 2016), es decir, tomar conciencia de las limitantes objetivamente impuestas por órdenes sexo-genéricos, conflictuarse por lo establecido y lo deseado, pues el cambio no espontáneo, para finalmente encontrar vías innovadoras o insurrectas dependiendo del ojo del espectador.

De este modo, la manera en que se intenta lidiar con aquel conflicto es recordando los motivos por los cuales se ingresó a estudiar, ya sea por superación personal u otros fines, generándose instancias en que es necesario “echar a la balanza” al momento de decidir qué hacer, es decir, mediante un sistema de costo-beneficio evaluar los deseos, las obligaciones y las posibilidades en un futuro. Del mismo modo, la decisión de estudiar suele involucrar al hijo o hija respecto a la imagen que podrán tener ellos o ellas de sus madres en un futuro (en caso de aun ser muy pequeños o pequeñas) o actualmente, como un ejemplo de superación, resiliencia o autocuidado, destacando en el caso de las participantes sin titulaciones previas y con hijos o hijas menores, asegurar el bienestar de la familia en un futuro, a pesar de que hoy signifique estar menos tiempo con ellos o ellas, ya sea para mantener un nivel de vida o aspirar a más.

(...) he tenido que reprimir mi lado materno o lo que yo quisiera entregarle por pensar qué le voy a entregar a futuro a él... y echo a la balanza y digo, bueno, él ahora está chiquitito y lo único que quiere es estar con la mamá, pero cuando tenga 6-7 años, yo quiero mandarlo al mejor colegio que sea posible pagar en ese momento y quiero que él viva como yo viví, que viva bien, que no sienta que le falta algo, por ejemplo, que yo pueda darle todo, lo económico y también lo emocional. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)

En efecto, las entrevistadas a pesar de sentirse culpables por no poder cumplir con un estereotipo de la *madre ideal*, igual se hacen la pregunta ¿quién realmente es una buena madre? En resumen, la respuesta es que cada una ha aspirado a ser la mejor madre que han podido, que a pesar de equivocarse o no poder cumplir con los ideales que se han propuesto; asimismo, es difícil que una mujer que pueda identificarse como *dueña de casa* y que se dedique exclusivamente a los labores de la crianza pueda definirse como una madre ejemplar, ya que el componente angelical que rodea a la figura materna sobrepasa a lo humano (Montecino, 1996), por lo tanto, siempre habrá algo incompleto.

Sí, sí... pero también, a veces pienso y digo “¿qué es lo que define también ser una excelente o mala madre?” Entonces, igual trato de pensar... cada uno

los cría a su manera no más po', pero sí, a veces dejo muchas cosas de lado igual del M y eso igual me pesa a veces. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)

Si los estudios son un factor que influye negativamente en la percepción y el desarrollo de la maternidad de las participantes, ¿ocurrirá lo mismo con la conciliación entre la paternidad y los estudios de un padre-estudiante? Las relaciones asimétricas de género y el funcionamiento de una institución con fuerte rasgos androcéntricos (que se expanden a otras áreas de la sociedad) efectivamente son factores que influyen en la realidad de un estudiante con hijos o hijas, ya que éste también se enfrenta a un escenario que exalta o ignora dicha condición a conveniencia, sin embargo, se ha esbozado a lo largo de esta investigación que existen diferencias claves a lo que respectan el mundo *femenino* y el *masculino* al momento de asumir responsabilidad del cuidado y su distribución. Desde la perspectiva de las entrevistadas, no es lo mismo ser madre-estudiante a ser padre-estudiante, ya que el segundo se enfrenta a la conciliación de la doble/triple jornada desde un rol distinto y privilegiado, el cual se fundamenta por el mero hecho de ser varones.

En primer lugar, se identifica al padre-estudiante como un personaje que no suele vivir con sus hijos o hijas, por lo tanto, consigue ser solo un estudiante o un trabajador-estudiante en los espacios y tiempos determinados que él necesite, a diferencia del rol de madre cuya separación de tiempo y espacio es mucho más compleja o derechamente inviable. Tal como se expuso en la sección de *redes de apoyo*, el rol del padre se enfocaría en ser un agente subsidiario y la crianza misma se percibe más como una opción que una responsabilidad. La misión de *siempre estar ahí* para los hijos o las hijas es una responsabilidad femenina, y asimismo, no se definiría con tanta facilidad lo que sería un *mal padre*.

Emm, yo creo que depende, depende si el papá se hace cargo de su hijo o no po', porque la mayoría de los papás son papás fin de semana. Entonces, no tienen las mismas obligaciones que tenemos nosotras en el día a día (...) entonces no es lo mismo, porque una como mamá siempre está pendiente como de todo, que le faltó esto, que la comida, que la cuestión... No, yo creo que en general depende de cada situación, pero no creo que tienen las mismas responsabilidades que uno. (Entrevista 3, Diurna, UBO)

Desde esta perspectiva, quienes se apegan al entramado tradicional de la familia judeo-cristiana chilena y su distribución de roles, los padres-estudiantes se verían menos afectados por la ausencia de protocolos y reglamentos a favor de la conciliación, ya que su condición de paternidad no suele ser una característica conocida en las aulas porque no

tendrían la necesidad de hacerlo, a diferencia de las participantes que cuestionaban dar a conocer su maternidad por temor a ser discriminadas o vistas en menos, a pesar de que necesitaban algún tipo de flexibilidad. Sin embargo, es interesante cuando la lógica clásica de la distribución sexo-genérica se rompe y se logran apreciar las cadenas que dificultan la posibilidad de cambio; la muestra de esta investigación trabajó con mujeres que vivían con sus hijos o hijas y eran sus principales responsables, mas ¿qué ocurre cuando la madre está ausente o el padre-estudiante reproduce el enfoque de la corresponsabilidad? Solo una de las participantes indicó que es más complejo ser padre-estudiante que madre-estudiante, ya que un padre en la situación anterior sería foco de un mayor cuestionamiento por parte del cuerpo docente que una madre-estudiante, ya que su posicionamiento es considerado como atípico y poco verosímil.

Sí, totalmente. Él para poder sacar su carrera adelante, no puedo hacerlo como las mamás, que uno tiene más... (se interrumpe). Claro, a veces faltaba a clases por ir a trabajar porque tenía que mantener a la H, pagarle la pensión, pagarle el jardín... Si los profes tenían la comprensión, pero igual había un tema cultural ahí heavy. O sea, ¿por qué no podía tener la misma empatía con un padre? Que también quiere estudiar y también tiene que trabajar.
(Entrevista 9, Diurna, UA)

A pesar de que la situación anterior es una excepción a la percepción generalizada de las participantes, ya que las exigencias de la conciliación se asocian al mundo femenino, este ejemplo es ideal para sustentar que la consigna de *una educación no sexista* y la refundación del espacio universitario debe fundamentarse desde una perspectiva feminista, ya que esta es capaz de pensar en la discriminación que afecta a un *todo social* y no solo a sus protagonistas, a diferencia del actual orden imperante.

5.4 Resumen y reordenamiento de los principales hallazgos según objetivos específicos

A lo largo del desarrollo de esta investigación se ha profundizado en las trayectorias universitarias de madres-estudiantes que habitan en un espacio institucionalizado que recientemente se ha propuesto avanzar hacia una educación guiada por la equidad de género y la erradicación de las diversas formas de sexismo que le suscriben, sin embargo, el camino a recorrer es vasto y el cambio no se limita a un restringido listado por aprobar. Dado lo anterior, las características de cada institución y las experiencias de cada

participante están dotadas de una serie de similitudes y diferencias que caracterizan cómo las universidades privadas han avanzado hacia el *derecho de ser madre-estudiante*.

A continuación, se presenta un reordenamiento de los principales hallazgos clasificados según obstáculos, facilitadores institucionales y estrategias de resolución; sin afán de repetir información ya expuesta, cada sección presenta un esquema que resume los principales puntos desarrollados en el análisis y sólo se hace hincapié en las ideas más relevantes.

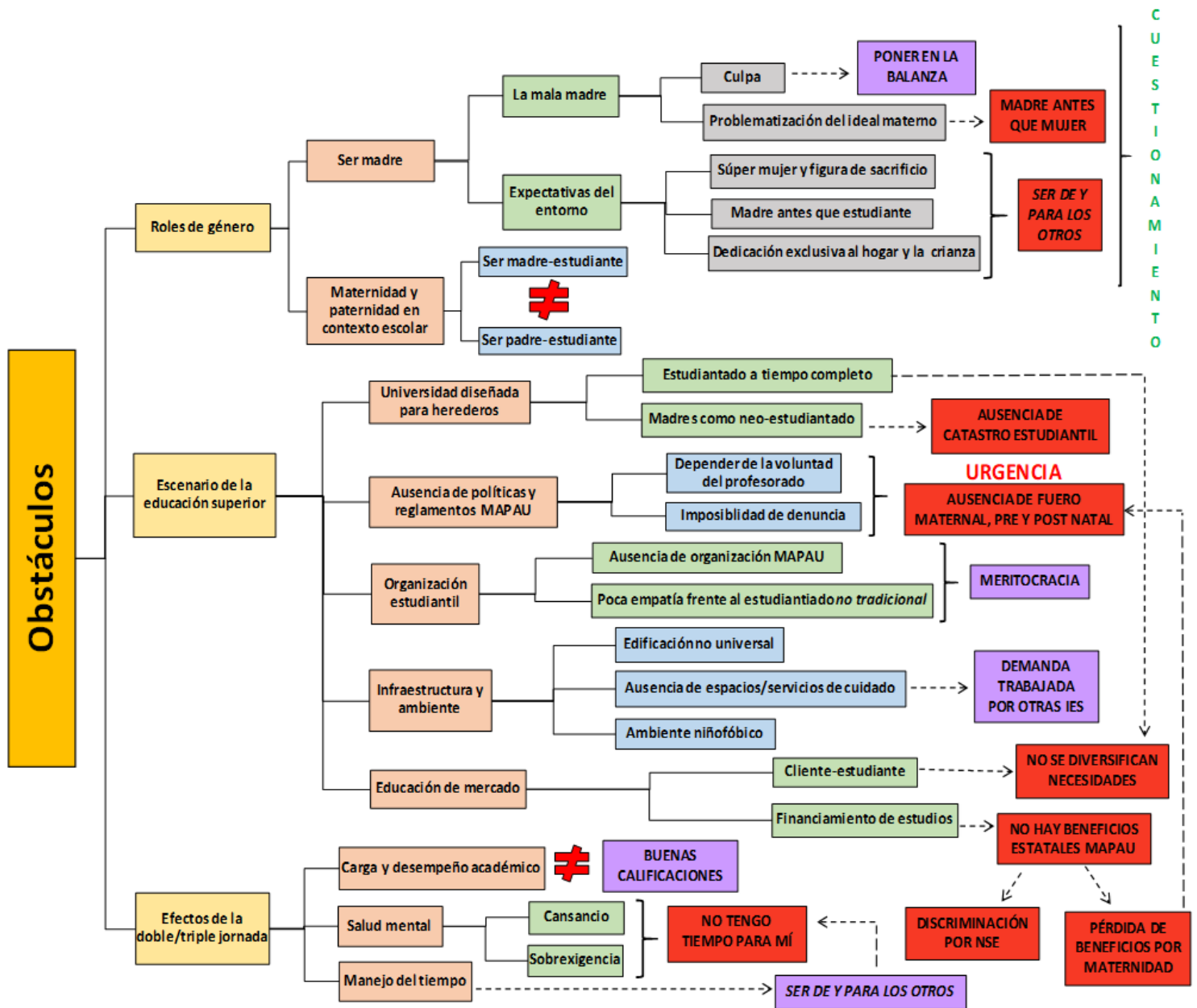
5.4.1 Obstáculos

Para empezar, los obstáculos que enfrentan las madres estudiantes se clasifican en tres grandes áreas: roles de género, el actual escenario de la educación superior y los efectos de la doble/triple jornada. En la figura 2 se aprecia la expansión de cada categoría y subcategoría.

Por lo que respecta a los roles de género, la condición de ser madre es un hecho que repercute en el funcionamiento de otras esferas en que las mujeres quieran participar, no así el hecho de ser padre. La omnipresencia de la maternidad, es decir *ser madre antes que todo*, es un mandato social que caracteriza un escenario generalizado en que las mujeres con hijos o hijas no pueden participar en igualdad de condiciones a lo que respecta sus pares masculinos, pues la conciliación de responsabilidades y la asignación de tareas se configura desde un ordenamiento androcéntrico que caracteriza a la figura femenina como principal responsable del cuidado. El hecho anterior, tiene repercusiones en las madres-estudiantes tanto a nivel personal como del entorno.

Desde un nivel personal, la caracterización de *mala madre* se manifiesta en la culpa de no cumplir con el ideario universal de la madre perfecta (dedicada exclusivamente al hogar y al cuidado) y las expectativas de llevar a cabo las propias metas como madre (poder optar por el modelo de la crianza respetuosa o conciliar la doble/triple jornada como se desearía). Uno de los mecanismos para lidiar con la culpa corresponde a la acción de *poner en la balanza*, argumentando que las decisiones tomadas se traducen en una lógica de *costo-beneficio* a las metas asociadas al futuro bienestar familiar y/o personal.

Figura 2. Principales obstáculos



Fuente: Elaboración propia

En el caso de las repercusiones a nivel entorno, en la figura 2 se aprecia condensadamente que las madres-estudiantes cuestionarían el esquema clásico de un *ser de y para los otros*, el cual es reproducido por diversos agentes que pueden estar presentes o no en su red de apoyo. De esta forma, y considerando ambos niveles, la decisión de estudiar se caracteriza como un *acto a contracorriente* ya que cuestiona la asignación de los roles de género

tradicionales, dando cuenta de problemáticas asociadas a la desigualdad por aquello que se ha naturalizado: cuál es el lugar de una madre.

En segundo lugar, los obstáculos asociados al escenario de la educación superior. Desde un análisis general, se asevera que no existe un proyecto universitario en ninguna de las universidades escrutadas que apueste y reconozca a la corresponsabilidad como un pilar fundamental a lo que respecta la conciliación de los estudios con otras actividades; en el caso de las instituciones que cuentan con políticas enfocadas en MAPAU, éstas tampoco dan cuenta de un proyecto reformista que reconoce las necesidades de este tipo estudiantado no tradicional, ya que los protocolos e iniciativas están a cargo de organismos internos autónomos cuya misión central es impedir que las demandas o problemáticas de las madres-estudiantes escalen a espacios de mayor jerarquía, asimismo, éstos estatutos no suelen ser reconocidos por la planta docente, por lo que éstos terminan por complementar las decisiones guiadas por voluntades particulares u ofrecer facilidades.

Tal como se puede apreciar en la figura 2, las universidades aún se organizan y proyectan en base a un *estudiantado tradicional*, detectándose una tónica en que se invisibiliza al alumnado que escape a dichas características. Inclusive, a pesar de que son las universidades privadas las líderes en ofrecer jornadas de estudio flexibles (vespertina), no se registran consideraciones especiales para las estudiantes que asisten a dichas jornadas. Dado lo anterior, la modalidad de *cliente-estudiante* no es un elemento que ayudaría a detectar y solucionar las injusticias y problemas que tienen las estudiantes por su condición de maternidad, inclusive, el financiamiento de los estudios pasa a ser una problemática más, descartando una de las hipótesis que se planteó en el apartado teórico de este escrito. Al mismo tiempo, la lógica de la educación de mercado reproduce a la figura de la futura profesional desde la meritocracia, generando consecuencias en la organización del estudiantado y sus protagonistas en un perfil solitario y de la competencia.

De los puntos restantes, es importante destacar dos elementos. En primer lugar, las universidades privadas no se han hecho cargo de ofrecer servicios de cuidado o espacios para NNA, siendo ésta una de las principales demandas de las participantes e iniciativas registradas por otras IES (consultar cuadros 1, 2 y 3). El segundo elemento tiene relación a la ausencia de políticas públicas e internas que velen por el derecho a fuero maternal, pre y post natal; a pesar de que la vulneración del derecho a la educación es un elemento palpable en todas las entrevistas (sin distinción de edad, ni NSE de las participantes), en el caso de las estudiantes que quedan embarazadas durante sus estudios terciarios, la

situación de vulnerabilidad a sus derechos educativos escala en diversos niveles, considerando desde riesgos sanitarios para ellas y su bebés, pérdida de becas/beneficios e imposibilidad de reincorporación. En este contexto se evidencia la naturalización de la violencia hacia la mujer en el campo académico, la urgencia de su erradicación como política nacional y la ausencia del principio de corresponsabilidad estatal ajustado solo a un sector de la población, aquella que asegura la producción.

Finalmente, los efectos de la doble/triple jornada. En grandes rasgos, los hallazgos de esta categoría se concentran en la mitificación de la maternidad y la posibilidad de conciliación con otras jornadas, sin embargo, sus principales consecuencias se concretizan en el manejo del tiempo (siempre cumplir en todo y para todos) y las repercusiones mentales que aquello acarrea. Asimismo, las participantes reconocen que el esfuerzo invertido no asegura alcanzar el éxito, pues la sensación de fallar y no cumplir con las expectativas siempre está presente; este último punto se asocia a la construcción simbólica de la *super mujer* o la *madre-bisagra*, pues la conciliación de trabajo, estudios y crianza se presenta como un panorama sobrehumano, y, por lo tanto, imposible de cumplir de forma acabada solitariamente.

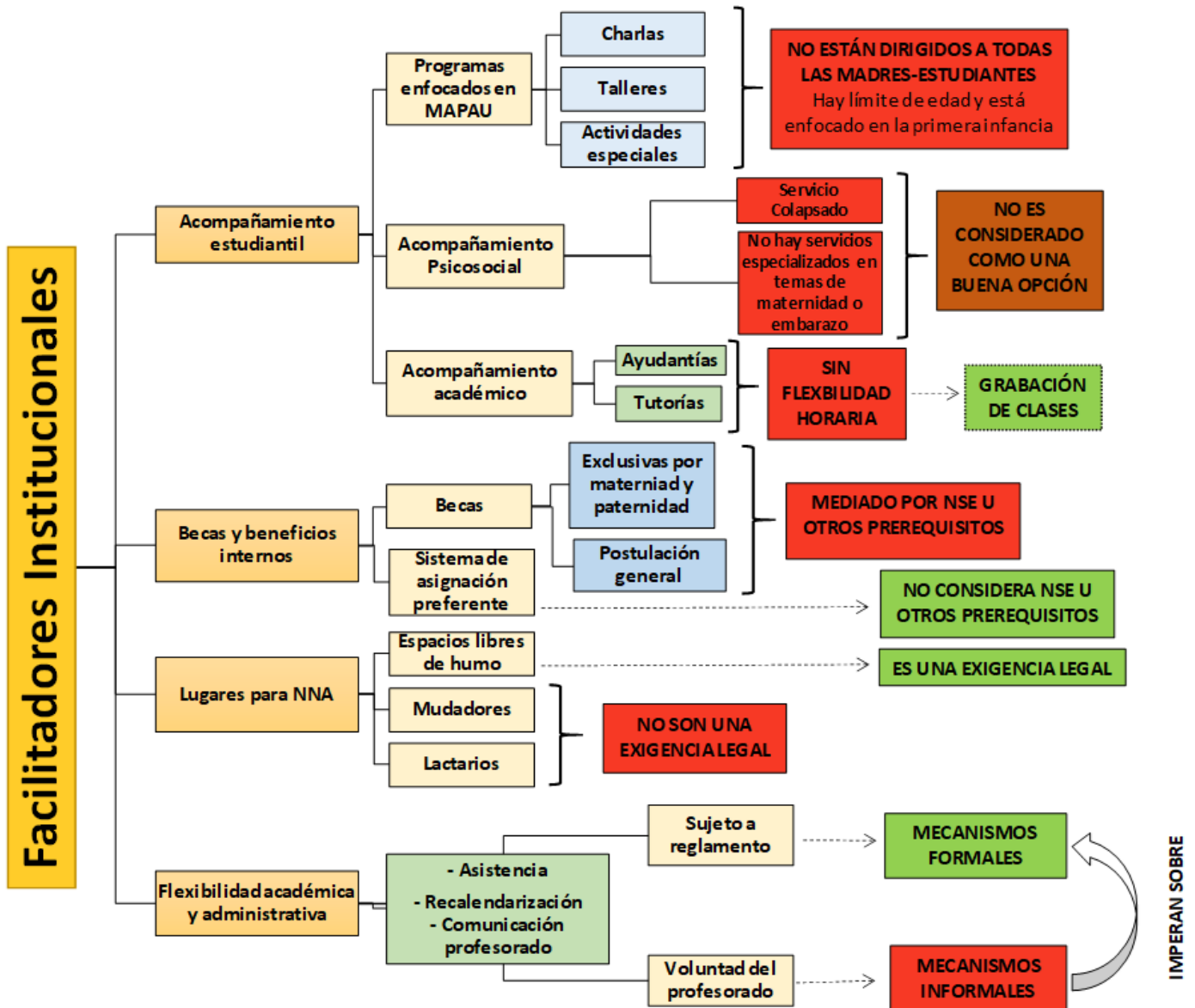
5.4.2 Facilitadores institucionales

En el caso de los facilitadores institucionales que permiten la conciliación entre estudios y crianza, se reconocen servicios e iniciativas que contribuyen positivamente a la jornada de una madre-estudiante, como otros facilitadores que están disponibles para los y las estudiantes en general, pero no son de acceso universal al estudiantado MAPAU o no se han adaptado para sus necesidades particulares.

En la figura 3 se aprecian cuatro categorías claves: acompañamiento estudiantil, becas y beneficios internos, lugares para NNA y mecanismos de flexibilidad académica/administrativa.

Por lo que respecta a los servicios de acompañamiento estudiantil, gran parte de las universidades particulares cuentan con programas de acompañamiento académico y centros de atención psicológica (ya sean propios o a través de convenios), sin embargo, ninguna de aquellas instancias se ha enfocado o especializado a las necesidades del estudiantado MAPAU. Entonces, el acompañamiento existe para el estudiantado, pero no es óptimo para quienes escapan al perfil tradicional.

Figura 3. Principales facilitadores institucionales



Fuente: Elaboración propia.

En cambio, los programas enfocados en MAPAU se han dedicado a contribuir en la difusión de conocimientos prácticos a lo que refiere principalmente la maternidad y el desarrollo del infante, además de ofrecer actividades en fechas especiales (día de la madre o día del niño/a) y talleres del manejo del tiempo. Sin embargo, este tipo de acompañamiento es escaso en las universidades escrutadas, destacando la trayectoria de la Universidad Alberto Hurtado en la materia. Sin embargo, el principal problema detectado en este tipo de programas, y que debería ser considerado en futuras implementaciones, es que su

población objetivo se rige por el criterio etario del hijo o hija de la estudiante, quedando excluidas las estudiantes que sean responsables de adolescentes y menores de 12 años o menos (hay reglamentos que solo consideran los primeros 6 años del hijo o hija, incluso menos). Es importante entender que ni la maternidad, ni las tareas de cuidado desaparecen a medida que el hijo o hija crece, por lo tanto, el acompañamiento debe considerar a todas las madres-estudiantes en las aulas, ocurriendo lo mismo con sus políticas y reglamentos MAPAU.

En segundo lugar, las becas y beneficios internos. Al ser una de las grandes problemáticas el financiamiento de estudios, las universidades ofrecen una serie de becas y beneficios que sirven como captadores de matrículas, las cuales son un factor potente al momento de decidir en qué universidad estudiar. Sin embargo, aquellos suelen estar dirigidas a la totalidad de la comunidad estudiantil, ya que utilizan como filtro el NSE de la postulante para su adjudicación, quedando excluidas las madres-estudiantes que trabajan (en su mayoría de jornada vespertina) o que cuentan con un NSE familiar alto; en efecto, no se considera que el cuidado de hijos o hijas acarrea una responsabilidad financiera mayor y que para sostenerle se necesita de una mayor cantidad de ingresos. A pesar de que existen becas exclusivas por maternidad o paternidad, solo se registraron dos instituciones de las unidades muestrales estudiadas que las ofrecían (consultar cuadro 3), además, el análisis de éstas arrojó que para su adjudicación se aplicaban otros tipos de prerrequisitos: NSE, situaciones de emergencia y la no asignación de otros beneficios internos. De esta forma, estas becas no son entregadas por el mero hecho de ser madres. Por otro lado, no se registran beneficios internos asociados al núcleo familiar (excluyendo los descuentos por familiar matriculado/a en la misma institución), como lo son entrega de materiales escolares, tarjetas de alimentación y convenios con servicios de cuidado o instituciones escolares.

De los antecedentes anteriores, se destaca el *sistema de asignación preferente* implementado por la UAH, en el cual los beneficios internos de alimentación, fotocopia y transporte tienen cupos especiales por el hecho de pertenecer al programa *Contigo Creciendo*. Esta modalidad no es registrada en otras instituciones, pero debería ser imitable y extendida a otros servicios, como el de atención psicológica.

En tercer lugar, espacios adecuados para NNA. La implementación de mudadores y lactarios en universidades que carecen de políticas y reglamentos, son iniciativas que marcan un excelente precedente a lo que respecta la universalización y adaptación de los espacios, sin embargo, al no ser una exigencia de carácter legal es incierta su reproducción

en otras IES, a diferencia de la campaña *Establecimiento de la Educación Superior Libres de Humo de Tabaco*.

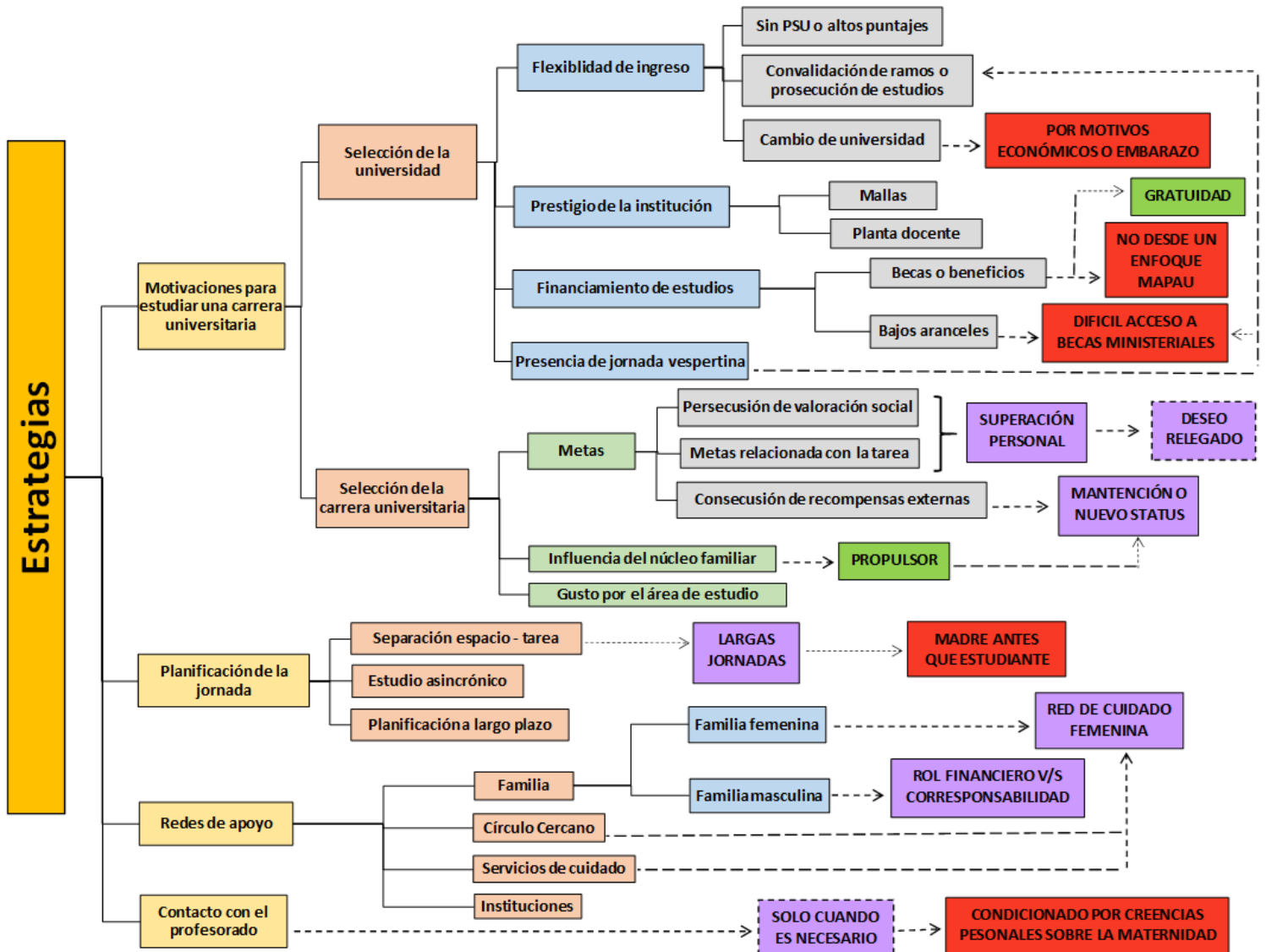
Finalmente, las flexibilidades académicas y administrativas se encuentran en todas las instituciones, sin embargo, las diferencias se producen al momento de analizarles según su formalidad. La opinión general de las entrevistadas es que es necesario implementar en todas las IES reglamentos o protocolos que respalden al estudiantado MAPAU en las temáticas de asistencia y recalendarización, ya que no es conveniente depender de la voluntad de particulares al momento de exponer situaciones problemáticas respecto a la conciliación de los estudios y crianza. Sin embargo, en ambos tipos de IES (con y sin políticas) son los mecanismos informales los que priman sobre los mecanismos formales; por una parte, la planta docente al no estar familiarizada con los reglamentos o programas MAPAU, no suele considerar un trato diferenciado en caso de la estudiante necesitarle, por lo que las alumnas prefieren primeramente solucionar los problemas de manera informal antes que acudir a otras instancias; por otro lado, el contacto con profesores y profesoras suele tener una buena recepción, identificándoles más como benefactores que desinteresados/as por su situación, aunque aquello signifique arriesgarse a ser *vistas en menos*. En sí, la formalización de acciones y consideraciones especiales para el estudiantado que es madre o padre es beneficioso y necesario, mas es importante difundirle y seguir profundizando en estas.

5.4.3 Estrategias de resolución

Las estrategias de resolución nacen a raíz de los obstáculos y la presencia o ausencia de los facilitadores institucionales. Las cuatro categorías en que se clasificaron son: motivaciones para estudiar una carrera universitaria, planificación de la jornada, redes de apoyo y contacto con el profesorado.

En la figura 4 se aprecia que la primera categoría se asocia a la selección de la universidad y de la carrera. Ante la evidencia de que las IES particulares no son espacios que se responsabilicen por las necesidades del estudiantado *no tradicional* y que estudiar es catalogado como un acto *contra corriente* desde los esquemas tradicionales de los roles de género, decidir estudiar en una universidad privada contempla una serie de factores a considerar para que sea una elección conveniente, considerando desde la definición del prestigio institucional hasta su financiamiento.

Figura 4. Principales estrategias de resolución



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la selección universitaria va a depender de la realidad de cada estudiante, pero hay estrategias en común entre las participantes; por una parte, la flexibilidad de ingreso es una característica constitutiva de las IES privadas, a pesar de que se ha fundamentado en una expansión de la matrícula no inclusiva, este tipo de modalidad es positiva en el sentido que las vías de admisión en otras universidades son altamente dependiente del puntaje de pruebas estandarizadas y están focalizadas en el estudiantado recién egresado de la educación secundaria, por lo que existe una segregación temprana hacia los y las postulantes cuya principal responsabilidad no es estudiar. Asimismo, las universidades privadas tienen protocolos de traslado, prosecución y convalidación más

expeditos que otras instituciones, lo cual se adapta a gran parte de las experiencias analizadas en las entrevistas. Además, y en sintonía a los puntos anterior, las universidades privadas son líderes en ofertar carreras vespertinas, captando gran parte del *estudiantado no tradicional*.

Por otro lado, la selección de universidad influenciada por la capacidad de financiamiento traza estrategias asociadas a la adscripción de becas o beneficios ministeriales y a la oferta interna, además de la búsqueda de aranceles más económicos en el caso de las estudiantes que no pueden acceder a algún tipo de ayuda; este punto se complementa con lo expuesto en obstáculos y facilitadores institucionales.

En segundo lugar, la selección de la carrera. En grandes rasgos, esta subcategoría se sustenta en definir y recordar (especialmente en los momentos de duda o extenuación) los motivos por los cuales se decidió estudiar, ya sea por metas asociadas a la superación personal o la consecución de recompensas externas, destacando la prevalencia del gusto por el área de estudios. Al mismo tiempo, esta decisión es influenciada por la presencia o ausencia del núcleo familiar, la cual tomará un rol importante en la red de apoyo.

En tercer lugar, la planificación de la jornada. En el caso de esta categoría, las estrategias se implementan diariamente (a diferencia de las mencionadas anteriormente), siendo un elemento en común la separación de los espacios asociados a tareas específicas, lo cual se traduce en jornadas extensas y extenuantes, dada la lógica de la *madre-bisagra*. Del mismo modo, esta estrategia se encuentra conflictuada por el mandato de ser siempre *madre antes que todo*, por lo que no siempre es posible llevarle a cabo y se presenta la idea de *estar fallando* a pesar del esfuerzo invertido. Por otra parte, el sistema de estudio asincrónico es una estrategia masiva en el mundo universitario, pero en el caso de las madres-estudiantes es una repercusión de la separación de espacios y las jornadas nocturnas como la mejor y única opción para dedicarse exclusivamente a los estudios. Por último, la planificación a largo plazo permite visualizar los diversos eventos y tareas a cumplir, encajando en la lógica de la separación espacio-tarea.

En cuarto lugar, las redes de apoyo. Se identifica a las redes de apoyo como un elemento imprescindible para conseguir ser madre-estudiante, pues ante la ausencia de un panorama que propicie la corresponsabilidad familiar como institucional, las estudiantes dependen de otros agentes que puedan apoyarlas en los momentos en que se encuentran ausente del hogar y a lidiar con las labores de éste. En un análisis *grosso modo*, las redes de apoyo

son principalmente femeninas, reproduciendo la asignación de lo femenino como responsable del cuidado y lo masculino como responsable financiero, aunque existen pequeños cambios en el actuar del último grupo (nueva paternidad responsable), pero que siguen siendo excepciones. Del mismo modo, la red de apoyo femenina prevalece en el ideal del *sacrificio* y no en el de la corresponsabilidad.

En último lugar, el contacto con profesorado. Tal como se esbozó en el apartado de facilitadores institucionales, la planta docente (en su mayoría) es empática a las problemáticas de la conciliación de la doble o triple jornada, por lo que mantener contacto con el profesorado y dar a conocer la situación de maternidad, sólo cuando es necesario pues no se desea que sea vista como excusa o arriesgarse a la descalificación, es una estrategia usualmente eficaz pero no del todo cómoda.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La esencia de esta investigación se nutrió de las diversas contradicciones que deben enfrentar diariamente las madres-estudiantes en un escenario educativo y social que vertiginosamente promueve acciones y políticas que apuestan por la equidad de género, pero que a su vez, ignora constantemente las responsabilidades que le corresponden en la agencia del cambio. Así pues, la disputa primigenia que desafiaron las primeras universitarias (en donde mujer y madre eran denominaciones indistintas) en cuanto a la incompatibilidad entre las labores de crianza y la profesionalización, no se ha superado, sino que ha evolucionado a un nuevo *espejismo de la integración*, ya que la conciliación sigue siendo una responsabilidad asumida exclusivamente por la estudiante y su red más cercana.

En base a lo anterior, una primera gran conclusión apunta a que el principio de corresponsabilidad social se encuentra ausente en el universo de la educación terciaria privada a lo que respecta la conciliación de la doble/triple jornada de las madres-estudiantes, asimismo, esta insuficiencia se detecta como una tónica a nivel sociedad. En efecto, el análisis de las entrevistas da cuenta de un enfoque asistencialista y de soluciones preferentemente informales a las problemáticas que las estudiantes deciden compartir con la dirección de escuela, de carrera o la planta docente, y no desde un enfoque de los Derechos Humanos que redefina los patrones y limitaciones de las tareas de cuidado y sus múltiples responsables (Flores & Tena, 2014; Pautassi, 2007). A pesar de la implementación de reglamentos/políticas MAPAU o de acciones (tanto formales e informales) que contribuyen a la conciliación, las IES particulares han trabajado este tema desde un fundamento más cercano a lo que podría denominarse “estudios sobre la comunidad universitaria femenina” que iniciativas con un enfoque de género y un compromiso político que compete a la erradicación de la desigualdad.

Profundizando en el último punto mencionado, es urgente generar catastros a nivel institucional y nacional sobre el estudiantado MAPAU y las condiciones en que transcurren sus trayectorias académicas. La invisibilización de la maternidad en la educación superior no es mera responsabilidad de las casas estudios, sino que se desprende de una apuesta ministerial que ha definido el derecho a la educación bajo ciertos criterios y alcances limitados, pues la continuidad de estudios y la profesionalización de las mujeres no es una meta compatible con el cometido de “evitar la deserción a toda costa” que se ha

desarrollado y difundido en las estudiantes que son madres durante sus estudios secundarios, pues éste no vela por la prosecución del aprendizaje, ni considera a las mujeres que deciden ser madres en otros momentos. De esta forma, las iniciativas de cada IES son modificaciones particularistas que denuncian prácticas de discriminación y perfilan caminos a imitar, pero no aseguran la superación de un actual orden masculino imperante en la estructura educacional.

Adicionalmente, y como otra magna conclusión, se ha recalcado que no existe una única manera de vivir la maternidad, por consiguiente, no hay una única forma de conciliar estudios y crianza. Sin embargo, este estudio ha detectado elementos estructurales del escenario educativo que propician la discriminación y reproducción de espacios organizados desde el androcentrismo, por lo tanto, es imperativo un diagnóstico nacional, tal como se ha hecho respecto a quiénes asisten a las universidades más ricas, más prestigiosas, qué carreras tienen mayor índice de matrícula, cuántos beneficiados/as hay con gratuidad, entre otros aspectos; es momento de ampliar y reconocer al estudiantado desde una perspectiva de género interseccional y complementaria a sus otras características. A pesar de que esta investigación no consiguió contactar a estudiantes de las universidades privadas más pudientes de la región, las diversas formas en que manifiestan los esquemas de una educación sexista no excluyen a las madres-estudiantes de estas casas de estudio, por lo que sus consecuencias probablemente correspondan a varios hallazgos de este escrito, quedando esta hipótesis disponible para futuros estudios.

En concordancia a las acciones/iniciativas de cada institución y la posibilidad de un cambio a nivel país, al momento de pensar en implementar medidas que aseguren la defensa al derecho de la educación de las madres-estudiantes, los resultados de este escrito concluyeron que la siguiente triada de caracteres es indispensable para generar o perfeccionar aquellas jugadas: formalización, especialización y universalización. Por lo que se refiere a la formalización, ésta es necesaria para que el derecho a la educación no sea confundido por privilegios y mediados por intereses particulares; en el caso de la especialización, ésta apunta a incluir las necesidades del estudiantado *no tradicional* desde un modelo que supere el carácter consultivo del grupo, siendo la propuesta ideal un modelo de transversalización del género por medio de la *fijación de agenda fuerte* (von Borries, 2012), con la finalidad de crear o mejorar los servicios ofrecido por las casas de estudios, así como la creación de becas ministeriales u otros programas externos que se focalicen en la profesionalización de estudiantes con hijos o hijas; finalmente, la universalización se

refiere a que los derechos del estudiantado MAPAU no deben ser mediados por factores como el nivel socioeconómico de la estudiante o la edad del hijo o hija, sino que deben ser asignados y desarrollados con la única distinción de que la madre o padre sea la/el principal responsable del cuidado de un tercero/a o esté cumpliendo con deberes mediados por parámetros legales. Del mismo modo, la universalización apunta a una deuda nacional con las madres en general, pues las actuales políticas y códigos apuntan a la defensa de dicha condición solo en escenarios proclives a la pobreza/vulnerabilidad extrema o en el mundo del trabajo formal, ejemplificando aquel abandono en las inconcebibles transgresiones que sufren las mujeres que deciden ser madres durante sus estudios terciarios al no contar con fuero maternal, pre y post natal como derechos reconocidos legalmente. El Chile actual se rige por el privilegio a la maternidad y no por los derechos hacia ésta.

Asimismo, la redefinición de las políticas implementadas o por implementarse debe configurarse desde la base que la madres-estudiantes no se encuentran en igualdad de condiciones ante las disposiciones del orden universitario, por lo tanto, la diferencia sexual debe actuar como diferencia política, pues en este momento la desemejanza es clave para alcanzar el reconocimiento (Pateman, 1995). De esta forma, el giro epistémico que se propone al definir una educación no sexista debe considerar en su proyecto los obstáculos que se manifiestan en las trayectorias de la protagonistas de este estudio, no desde la perspectiva de un *techo de cristal*, sino que desde el análisis de tempranas *cartografías de tránsitos* (Acuña, 2016) que dan cuenta de problemas y patrones que ya no son invisibles (a pesar de ser unos más difíciles que detectar que otros), y que por tanto, advierten del desarrollo de estrategias que deben complementarse o suplirse por políticas que redefinan la articulación de las esferas públicas y privadas, a través de la experiencia de las estudiantes y no mediante planificaciones artificiales y catalogadas como innecesarias para quienes les rodea.

En cuanto al sistema de la educación de mercado, se concluye que éste no contribuye a la integración y apoyo del estudiantado MAPAU, más allá de la de la flexibilización de ingreso que responde a patrones clientelares igualmente deficientes, tanto en jornadas diurnas como vespertinas, pues las instituciones no dan cuenta que están matriculando a estudiantes que deben conciliar con los efectos de una doble/triple jornada; sólo es una alumna más. Este antecedente refirma la teoría de Bowles & Gintis (1985) ante la imposibilidad del sistema educativo como fuerza de cambio social a favor de la igualdad, pues se reproduce una lógica expansiva pero exclusiva de la matrícula del *neo estudiantado*

no tradicional (González, 2010; citado en Millanes, 2015). Por tanto, el régimen neoliberal que conduce a la educación superior atenta contra la transformación ciudadana por la cual aboga la revolución feminista (Kirkwood, 1986), sin embargo, sus raíces son tan profundas que en las entrevistas se capta una condena a la mercantilización de la educación, pero no así un acuerdo frente a su no comercialización; de este modo, predomina un modelo educativo sujeto al *déficit de sentido* (Tedesco, 2012), pues hay una disociación entre la realidad de demandas y exclusión, pero una justificación del elemento meritocrático y del acceso mediado por capacidad de pago para ciertos sectores.

Finalmente, se concluye que ser una madre-estudiante universitaria es un *acto contracorriente*, tanto a nivel de las instituciones de educación superior como de los ordenamientos de la sociedad misma, pues redefine, construye y desnaturaliza los límites del espacio universitario y las expectativas que se asocian a la figura materna, planteando constantemente la siguiente interrogante: ¿Por qué no podría hacerlo? Cuya respuesta no está libre de contradicciones entre lo aprehendido y lo deseado.

Una lección importante que nos heredaron las primeras mujeres feministas de nuestro país es que la conquista de una demanda, por más grande que ésta sea, no debe ser considerada como una victoria plena. El actual movimiento feminista ha conseguido mucho, pero queda aún camino por recorrer, de la mano de conocernos entre nosotras mismas y el discutir por qué calzadas tan distintas desembocan a un mismo puerto; la ausencia de colectivos MAPAU en este tipo instituciones complejiza la tarea, pero este trabajo es una pequeña evidencia de lo siguiente: si se llama a las estudiantes a conversar, la conversación aflorará.

BIBLIOGRAFÍA

- Acción Educar. (2019). *Análisis comparado de los sistemas de acceso a la educación superior*. Recuperado de Acción Educar: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/08/Análisis-comparado-de-los-sistemas-de-acceso-a-la-educación-superior.pdf>
- Acuña, E., & Montecino, S. (2018). Bases para una educación no sexista. *Docencia*(64), 10-14.
- Acuña, M. (2016). Mujeres y educación superior: cartografías de un tránsito. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López, & E. Santa Cruz, *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y Proyecciones e la Experiencia Comparada* (págs. 153-170). El Desconcierto.
- Acuña, M. (2018). Apuntes para pensar una educación no sexista. *Revista Anales* (14), 111-123.
- Alcántara, A., & Villa, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades* (59), 4-8.
- Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación de la vida estudiantil, familia y laboral de una madre universitaria. *Revista de Antropología Experimental*(16), 223-236.
- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparato ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Obtenido de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althuser/ideologicosalth.pdf>
- Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'. En C. Amorós, *Feminismo, igualdad y diferencia* (págs. 23-52). UNAM, PUEG.
- Arancibia, R., & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educ. Pesqui*, 44, 1-20.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Asociación de Mujeres Universitarias de Chile. (1939). *Estatutos de la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile*. Prensas de la Universidad de Chile.
- Arrué, M. (2013). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En Línea], 24.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Bard, G., & Artazo, G. (2017). Pensamiento feminista latinoamericano: reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y sexualidad. *Cultura y representaciones sociales*(22), 193-219.
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo* (Sexta ed.). Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia
- Beltrán, E. (1994). Público y privado* Sobre feministas y liberales: argumentos en un debate acerca de los límites de lo político. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, I(15-16), 389-405.
- Benhabib, S. (1993). La paria y su sombra: sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt. *RIFP*(2), 21-35.
- Biswas, A. (2004). La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuentan. *Revista Casa del Tiempo*, 65-70.

- Blok, L. (2016). Inequidad en el acceso a la educación superior. Análisis del programa propedéutico en la Universidad Santiago de Chile. [Tesis de Maestría Estudios Latinoamericanos, Universidad de Leiden]
- Bonnefoy, D (2007). Competencias de Directivos Académicos de Universidades Tradicionales con Autoevaluación y sin Autoevaluación. [Tesis Doctoral, Universidad de Chile].
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. D.F, México: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI.
- Bruna, A. (2017). *Una educación superior muy desigual*. Recuperado de Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile: <http://www.facso.uchile.cl/noticias/139347/una-educacion-superior-muy-desigual>
- Brunner, J., & Ganga-Contreras, F. (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*(83), 138-146.
- Campus Saludable UC. (2016). *Programa Madres y Padres UC*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://campussaludable.uc.cl/es/contenidos/Programa-Padres-y-Madres-UC/Actividades.html>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cánovas, G. (2010). *El oficio de ser madre: la construcción de la maternidad*. Paidós.
- Casali, A. (2011). Reforma Universitaria en Chile, 1967 - 1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, V(1), 81-101.
- Castañeda, F. (2015). Ser Estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]
- Centro de Estudios MINEDUC. (2019). *¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? Una revisión para implementación para el nuevo Sistema de Acceso en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Chile Crece Contigo. (2020). *Empezando a Crecer: Guía de la Gestación y el Nacimiento*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Cimino, J., Durán, B., Herbage, R., Palma, M., & Rosa, J. (2014). Ser madre y estudiante universitaria en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio exploratorio acerca de las implicancias psicosociales en el enfrentamiento de ambos roles. *Revista de Estudios Cualitativos USACH*, I(1), 23-39.

- CNED. (2020). *Matrícula total de mujeres en Educación Superior, años 2005-2019*. Recuperado de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- CNED. (2021). *BASE INDICES Matrícula 2005-2020*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- Comunidad Mujer. (2017). Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas. *Serie ComunidadMujer*(42), 1-16.
- ComunidadMujer. (2016). *Informe GET. Género, Educación y Trabajo: La brecha persistente. primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años en Chile*. GET; ComunidadMujer.
- Contreras, P. (s/f). *Educación y Movilidad Social*. de Universidad Alberto Hurtado: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24101/SOCContrerasZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Rev Méd Chile*, 132, 1543-1549.
- DEMRE. (2019). *Proceso de Admisión 2020: Servicios y Beneficios Universitarios*. CRUCH.
- de Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Idea Latinoamericana Colección.
- de Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En CLACSO, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentro en Buenos Aires)* (págs. 13-41). CLACSO.
- Di Pego, A. (2006). Pensando el espacio público desde Hannah Arendt: Un diálogo con las perspectivas feministas. *Question*, 1(11). Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8429/pr.8429.pdf
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación educativa*, 1. Obtenido de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Espinoza, V., Barozet, E., & Méndez, M. (2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: el caso de Chile. *Revista Lavboratorio*(25), 169-191.
- Flores, R., & Tena, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*(50), 27-42.
- Follegati, L. (2016). Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En R. C. *Mujeres, Educación No Sexista, Hacia una Real Transformación* (págs. 121-133). Red Chile contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En Aequalis, *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. (págs. 115-143). Santiago, Chile: Aequalis.

- Gaete-Quezada, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(17), 3-20.
- Gallardo, G., Morrás, D., Vergara, M., & Cruz, S. (2014). *Parentalidad y vida universitaria: Experiencia de estudiantes con hijos en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Documento de trabajo - Observatorio de la Juventud Universitaria - DAE UC .
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? En S. Gamba, & T. Diz, *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Biblos.
- Garretón, M. (1985). *Notas sobre los orígenes y desarrollo de la reforma en la Universidad Católica de Chile (1967-1972)*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Gaviola, E., Jiles, M., Lopestri, M., & Rojas, C. (1986). *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*. Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer/ "La Morada".
- Gómez, V., & Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis, Revista Latinoamericana*, XIV(40), 377-396.
- González, P. (2016). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En R. C. Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (págs. 69-80). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- González, P. (2019). *La trampa en la propia norma: la gratuidad y la educación*. Obtenido de UChile: <https://www.uchile.cl/noticias/153681/columna-la-trampa-en-la-propia-norma-la-gratuidad-y-la-educacion>
- Guerín, S. (1928). *Actividades femeninas en Chile: obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a las mujeres chilenas el derecho de validar sus exámenes secundarios*. Imprenta y Litografía La Ilustración.
- Guil, A. (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10(1), 213-232.
- Gutiérrez, R. (2016). *¡A desordenar!: por una historia abierta de la lucha social*. Tinta Limón.
- Harding, S. (1987). *¿Existe un método feminista?* Obtenido de Urbanasmad: https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- INE. (2016). *Documento de Principales Resultados ENUT 2015*. Departamento de Estudios Sociales INE.
- INE. (2019). *Boletín estadísticas vitales: cifras provisionales 2018*. Obtenido de INE: https://www.ine.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/estad%C3%ADsticas-vitales-cifras-provisionales-2018.pdf?sfvrsn=cac482ba_4

- INE. (2020). *Mujeres en Chile ganan en promedio 27% menos que los hombres*. Obtenido de INE Prensa: <https://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2020/03/06/mujeres-en-chile-ganan-en-promedio-27-menos-que-los-hombres>
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*(4), 11-46.
- Kariola, C. (2016). Establece un régimen de protección para las embarazadas que cursen estudios de educación superior, y para los estudiantes del mismo nivel que sean madres, padres o se encuentran a cargo de cuidado personal de un menor de edad. Obtenido de Senado República de Chile: https://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=4-03#
- Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. FLACSO.
- Kebeer, N. (1998). *Realidades trastocadas: Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*, México DF: Paidós.
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile*(26), 17-33.
- Lamadrid, S., & Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006 - 2016. *Revista Estudios Feministas*, 27(3), 1-15.
- Largo, E. (2014). *Calles caminadas: anversos y reversos* (Vol. XXXVII). Centro de Investigación Diego Barros Arana.
- Lagarde, M. (1997). *Los cutiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Autónoma de México. .
- Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.
- Maffia, D. (2016). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Obtenido de Seminario Teorías Social Feministas UNPSJB: <https://seminarioteoriasocialfeministaunpsjb.files.wordpress.com/2016/04/maffia-contra-las-dicotomias-feminismo-y-epistemologia.pdf>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(30), 129-151.
- Martínez, S. (1993). La Universidad en la historia de Chile, 1622-1992 [artículo]. *Revista chilena de historia y geografía*(160), 388-390.
- Mellado, V. (2019). Asesorías Técnica Parlamentaria: Mudadores en espacios públicos . Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MEMCH. (1935). *Estatutos del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile*. Imp. "Valparaíso".

- Millanes, B. (2015). La construcción de la maternidad en jóvenes universitarias. Hacia el (re)conocimiento de las estudiantes que son madres en la Universidad de Sonora. [Tesis de pregrado. Universidad de Sonora]
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas de estudio. *Revista de la Educación Superior*, XLV(177), 17-42.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Guía de Corresponsabilidad en el Cuidado*. Ministerio de Desarrollo Social/ Chile mejor/ Chile cuida.
- Ministerio de Salud. (2018). *Establecimientos de Educación Superior Libres de Humo de Tabaco*. Obtenido de Elige No Fumar: <http://www.eligenofumar.cl/wp-content/uploads/2015/04/180206-establecimientos-educacio%CC%81n-superior-libres-de-humo-final-rev.pdf>
- Mönckerberg, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Imprenta Salesianos S.A.
- Montecino, S. (1996). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Sudamericana.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 167-180.
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática. *Debate feminista*, 3-22. Obtenido de http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/007_01.pdf
- Mouffe, C. (19 de Enero de 2019). Chantal Mouffe: <<S'il y a du politique, c'est qu'il y a du conflit>>. (L. Benbara, Entrevistador) Obtenido de <https://lvsl.fr/chantal-mouffe-sil-y-a-du-politique-cest-quil-y-a-du-conflit/>
- Muñoz, H., & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*(109), 107-123.
- Murray, M. (2015). Back to work? Childcare negotiations and intensive mothering in Santiago de Chile. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1171-1191
- OPECH. (2016). *Análisis crítico del proyecto de ley en reforma a la educación superior en Chile*. Obtenido de OPECH: <http://www.opech.cl/wp/wp-content/uploads/2016/12/An%C3%A1lisis-del-Proyecto-de-Ley-de-Educaci%C3%B3n-Superior-Final-05-12-2016.pdf>
- Orellana, I. (2006). *Primeras mujeres universitarias chilenas*. Obtenido de Patrimonio de Chile: http://www.patrimoniodechile.cl/688/w3-article-73102.html?_noredirect=1
- Oxfam GB. (2005). *Voluntad política para la igualdad de género en la educación*. Recuperado de Oxfamilibrary: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/120592/pi-making-happen-political-will-191205-es.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Palomar, C. (2004). Malas madres: la construcción social de la maternidad. *Debate feminista*, 30, 12-24.

- Palomar, C. (2005). Maternidad: Historia y Cultura. *La Ventana*(22), 36-67.
- Palomar, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, XIX(38), 55-73.
- Parsons, T. (1990). Igualdad y desigualdad en la sociedad moderna o revisión de la estratificación social [*]. *Sociológica*, 5(12), 1-22.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos.
- Pateman, C. (1996). *Críticas feministas a la dicotomía público/privado*. Paidós.
- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Unidad Mujer y Desarrollo de la comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL).
- PNUD. (2019). *Una década de cambios hacia la igualdad de género (2009-2018): avances y desafíos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo .
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en la Educación"*, V(2), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Ríos, M., Godoy, L., & Guerrero, E. (2003). *¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile postdictadura*. Centro de Estudios de la Mujer/ Editorial Cuarto Propio.
- Rivera, S. (2013). *La epistemología y sus formas cambiantes*. Obtenido de Epistemologías de las Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires: <http://epistemologiadelascienciasociales.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/114/2013/04/LA-EPISTEMOLOGIA-Y-SUS-FORMAS-CAMBIANTES-rivera.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, P. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salazar, L. (2017). Incorporación de perspectiva de género en las Estrategias Regionales del Desarrollo (2010-2020). [Tesis de Maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]
- Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Ediciones CIESPAL.
- Sánchez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877. *Historia*, II(39), 497-529.
- Sánchez, R. (2013). Vivencia del rol materno en mujeres universitarias: un análisis feminista. [Tesis de Pregrado, Universidad del Bío-Bío]
- Sánchez, N. (2016). La experiencia de la maternidad en mujeres feministas. *Nómadas*(44), 255-267.

- Sanhueza, M. (1949). La mujer en la universidad. *Eva*(200), 49.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-302). México: PUEG.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Editorial Paraninfo.
- SIES. (2017). *Informe Brechas de Genero en Educación Superior*. Ministerio de Educación.
- Solar, X., & Ochoa, G. (2011). *Género y políticas públicas: ¿camino a la transversalización?* Obtenido de Germina: <https://germina.cl/secciones/articulos/genero-y-politicas-publicas-%C2%BFcamino-a-la-transversalizacion>
- Subsecretaria de Educación Superior. (2021). *Beneficios Estudiantiles Educación Superior*. Obtenido de Portal Beneficios Estudiantiles: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/preguntas-frecuentes>
- Superintendencia de Educación. (s/f). *Medidas de apoyo para estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes*. Obtenido de Supereduc: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/medidas-de-apoyo-para-estudiantes-embarazadas-madres-y-padres-adolescentes/>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Circular de Alumnas embarazadas, madres y padre estudiantes*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Alberto Hurtado. (2017), Política de Asignación Preferente Estudiantes *Pregrado en Condición de Paternidad y Maternidad UAH*. Obtenido de Uhurtado: https://www.uahurtado.cl/pdf/DIPTICO_Politica_asignacion_preferente_2017_28.11.2017.pdf
- Universidad Alberto Hurtado. (s/f). *Programa Contigo Creciendo*. Obtenido de uahurtado: <https://www.uahurtado.cl/estudiantes/acompanamiento/programa-contigo-creciendo/>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2010). *Reglamento sobre la alumna embarazada. Facultad de Medicina*. Obtenido de Medicina UCSC: <https://medicina.ucsc.cl/wp-content/uploads/2010/11/Reglamento-alumna-embarazada-F-Med-UCSC.pdf>
- Universidad Católica del Maule. (2017). *Promulga Protocolo para Estudiantes Padres y Madres de la Universidad Católica del Maule*. Obtenido de Portal UCM: http://portal.ucm.cl//content/uploads/2019/04/PROTOCOLO_PADRES_Y_MADRES_UCM.pdf
- Universidad de Chile. (2018). *Política de Corresponsabilidad Social en la conciliación de las responsabilidades familiares y las actividades universitarias*. VAEC/ Dirección de Igualdad de Género/ Vicerrectoría de extensiones y comunicaciones.
- Universidad de las Américas. (2021). *Sistema de Becas UDLA*. Obtenido de Siae. UDLA: <https://siae.udla.cl/sistema-de-becas/becas-udla/>

- Universidad de Valparaíso/Unidad de Igualdad y Diversidad. (2018). *Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*. Universidad de Valparaíso Chile.
- Valdés, T. (1987). *Las mujeres y la dictadura militar*. Material de discusión. FLACSO.
- Velásquez, P. (2015). Formación Integral de los estudiantes en condición de maternidad y paternidad de pregrado de la Universidad Alberto Hurtado. [Tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado]
- Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L., & Ramírez, P. (2017). *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Villanueva, D. (2017). La maternidad glorificada: análisis de los discursos sobre maternidad de mujeres que participan en grupos de crianza respetuosa de la región de Valparaíso, Chile. *Revista Punto y Género*(7), 138-155.
- von Borries, V. (2012). Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas. *Revista Punto Género*(2), 9-20.
- Zabala, D. (2015). Epistemicidio como negación del reconocimiento. Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales. *Academicus*, 1(7), 45-54.

ANEXOS

8.1 Guía de Entrevista

1. Antes de comenzar, me gustaría que me hablaras un poco de ti.
2. ¿Con quiénes vives?, ¿Vives con tus hijos/as?, Cuando estás en la universidad, ¿Quién se queda con tus hijos/as?
3. ¿Qué carreras estudias y en qué universidad?, ¿Por qué elegiste esa carrera y en esa universidad?
4. ¿Cómo financia tus estudios?, ¿Trabajas?
5. ¿Cómo ha sido tu experiencia de ser madre y universitaria?
6. Desde tu experiencia ¿Qué es lo más complejo de ser mamá y estudiante universitaria a la vez?
7. ¿Cómo te organizas para criar a tu hijo/a, estudiar y (si corresponde) trabajar, al mismo tiempo?, ¿Qué estrategias has tenido que desarrollar para poder mantenerte en la universidad?
8. ¿Qué personas han sido fundamentales para poder estudiar y criar un hijo/a al mismo tiempo? (familia extensa, miembros del hogar, amigos/as, organizaciones sociales, etc)
9. ¿Consideras que tu familia es importante para poder estudiar y cuidar a tus hijos/as?
10. ¿Qué haces cuando hay una actividad/emergencia con tus hijo/a y debes faltar a la universidad?
11. Tener hijos/as, ¿es un factor que afecte tú desarrollo académico en la universidad?, ¿en qué sentido o de qué formas?
12. ¿Has tenido que congelar, suspender tus estudios o “botar ramos” por verte complicada entre tus estudios y ser mamá?
13. Desde un nivel administrativo, ¿en la universidad saben que eres mamá?, ¿Te preguntaron o tú debiste informarles?
14. ¿La universidad tiene becas o programas enfocados en los estudiantes con hijos/as?, ¿En qué consisten?, ¿Crees que deberían tenerlos?
15. ¿La universidad tiene algún protocolo o consideraciones especiales para madres o padres estudiantes? Por ejemplo: permisos especiales, flexibilidad de asistencia, recalendarización de actividades, abandonar un ramo a mitad de semestre, etc. ¿Crees que deberían tenerlos?
16. ¿Sientes que te han perjudicado profesores/as por situaciones relacionadas a tu rol de madre? Por ejemplo: inasistencia por motivos de salud de tu hijo/a o por embarazo, reprogramación de actividades o pruebas, etc.
17. ¿Has sentido, que profesores/as o administrativos/as en la universidad te han ayudado con ciertos problemas, por “buena voluntad” o “empatía”, más que por una responsabilidad institucional?
18. ¿La universidad ofrece servicios de acompañamiento de tipo psico-social (reuniones, grupos de apoyo, ayuda psicológico) a las estudiantes que con hijos/as?, ¿Crees que la universidad debería ofrecer servicios de acompañamiento psico-social a los/as estudiantes con hijos/as?
19. ¿La universidad ofrece servicios de acompañamiento académico (tutorías, reforzamientos, apoyo de material) a las/os estudiantes que con hijos/as?, ¿Crees que la universidad debería ofrecer servicios de acompañamiento académico a los/as estudiantes con hijos/as?
20. ¿La universidad cuenta con algún servicio o beneficio de cuidado, como sala cuna, jardines infantiles, colegios, *after school*, entre otras?, ¿Ocupas u ocuparías estos servicios?
21. En caso de necesitarlo, ¿traerías a tu hijo/a a la universidad?, ¿Crees que es un lugar seguro para el/ella?

22. ¿Qué opinas de universidades que han preparado espacios y políticas enfocadas en las/os estudiantes con hijos/as? Ejemplo: pre/post natal, permisos especiales, salas de lactancia, flexibilidad en procesos académicos, etc. ¿Crees que tu universidad podría hacerlo? ¿Por qué?
23. ¿Es importante que las universidades formalicen sus instancias de apoyo a las madres estudiantes?
24. ¿Conoces a otras estudiantes que también sean madres o padres?, ¿Se apoyan entre ustedes?
25. ¿Tiene compañeros o conocidos varones que sean padres-estudiantes?, ¿Crees que ellos viven los mismos problemas que tú (u otras madres-estudiantes) respecto a la crianza y sus estudios?, ¿Por qué?
26. ¿Qué opinas del siguiente enunciado: “uno es madre antes que estudiante”?
27. ¿Qué opinas del siguiente enunciado: “uno es madre antes que mujer”?
28. Desde tu experiencia, ¿es la universidad un espacio que tiene en cuenta a las madres-estudiantes?

8.2 Imagen de difusión

El derecho a ser madre-estudiante
Un estudio en las universidad privadas de la RM

ESTIMADAS COMPAÑERAS/MADRES/MUJERES:

MI NOMBRE ES MAYRA Y SOY ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA EN LA UAHC. EN ESTE MOMENTO, ME ENCUENTRO REALIZANDO MI PROYECTO DE TESIS, POR LO QUE NECESITO DE SU AYUDA

NECESITO ENTREVISTAR A ESTUDIANTES DE PREGRADO MUJERES, DE UNIVERSIDADES PRIVADAS, QUE TENGAN HIJOS/AS/ES.

VISIBILIZAR LA MATERNIDAD Y LAS RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO, ES UNA LUCHA MÁS PARA ALCANZAR UNA EDUCACIÓN DIGNA Y EQUITATIVA

**AGRADEZCO MUCHO SU TIEMPO
 CUALQUIER DUDA O INTERÉS EN PARTICIPAR, LES PIDO
 POR FAVOR CONTACTARME:**

mayra.reyeserazo@gmail.com
 +569 7 1839 484

8.3 Entrevistas

Dada la cantidad y extensión de las entrevistas, el acceso a éstas será mediante el siguiente vínculo:

<https://drive.google.com/drive/folders/1YnqJWoWT9-s5jjY8Qit72av78X6EJzDm?usp=sharing>

8.4 Matrices de Análisis

Matriz 1. Obstáculos

Objetivo: Describir los principales obstáculos que han debido enfrentar las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, a lo largo de sus estudios universitarios, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.		
Categoría: Roles de Género		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas
Sentirse mala madre	<p>La etiqueta de <i>mala madre</i> es una característica que se asocia al cuestionamiento y conflicto que conlleva la distribución tradicional de los roles de género.</p> <p>Asimismo, no se asocia a la obligatoriedad del embarazo y sus consecuencias <i>no deseadas</i>, destacando la defensa de la maternidad como opción, identificándose a su vez como una deuda pendiente del movimiento feminista.</p> <p>Finalmente, una manera de lidiar con aquella sensación es “poniendo en la balanza” los costos y aspiraciones que se asocian al estudio, en contraste a la definición y deseos de la propia maternidad.</p>	<p>Sí, muchísimas veces, muchísimas veces, o sea, el mismo hecho que te digo que “¿pa qué estudie?, ¿pa’ qué estudié de nuevo?, fueron 4 o 5 años que no le he dedicado tiempo a los hijos y le dediqué tiempo al estudio”, sí po’... uno se siente culposa de eso y uno cae en malas prácticas con los hijos, de ser más permisiva, (...) porque hay otras mamás que son como buenas mamás y se quedan en la casa y se dedican más a los hijos, en cambio uno que estai trabajando y tení a los hijos en el colegio todo el día, entonces en vez que estuvieran medio día y tú estuvierai con ellos el otro medio día (...) (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>(...) obviamente me molesta cuando no sé po’, algunas cabras dicen como “ay, no quiero tener nunca hijos porque los hijos son lo peor” y yo las miro... claro, ser mamá obviamente te limita mucho y esas cosas, pero el sentimiento que uno tiene con los hijos es incomparable, es una cuestión que no podí comparar con ningún otro amor (...) Porque en el fondo es decisión de cada una, tú podí ser mamá y ser feminista ¿cachái? No debería ser una contradicción (...) pero obviamente hay temas que conversar; ponte tú, cuando era chica pude haber tenido la opción de abortar porque eran 16 años ¿cachái? Pero no lo hice porque me quise hacer cargo, pero quizás hay otra chica que quiere abortar y que aborte, está bien, creo que las dos deberíamos ser tratadas de la misma forma (...) pero bueno, hay un grupo de feministas que no, que piensan lo contrario. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p> <p>(...) he tenido que reprimir mi lado materno o lo que yo quisiera entregarle por pensar qué le voy a entregar a futuro a él... y echo a la balanza y digo, bueno, él ahora está chiquitito y lo único que quiere es estar con la mamá, pero cuando tenga 6-7 años, yo quiero mandarlo al mejor colegio que sea posible pagar en ese momento y quiero que el viva como yo viví, que viva bien, que no sienta que le falta algo, por ejemplo, que yo pueda darle todo, lo económico y también lo emocional. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Sí, sí... pero también, a veces pienso y digo “¿qué es lo que define también ser una excelente o mala madre?” Entonces, igual trato de pensar... cada uno los cría a su manera no más po’, pero sí, a veces dejo muchas cosas de lado igual del M y eso igual me pesa a veces. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)</p>

<p>Ser madre: expectativas del entorno</p>	<p>El rol de madre se asocia con la esfera de hogar, pero en caso de que las mujeres desean transgredirle, debe alcanzarse mediante su propio esfuerzo y sacrificio, resumiéndose en el concepto de <i>madres bisagras</i>.</p> <p>Del mismo modo, no se espera que se separe a la mujer de la madre, ni a la madre de la mujer; la condición femenina definida desde un <i>ser de y para los otros</i>.</p> <p>De esta forma, los estudios no son concebidos como la mejor opción para una madre, ya que estos son sumamente demandantes e interfieren con la crianza de los hijos e hijas. Esta decisión solo estaría sustentada si es que permite alcanzar o mantener un estilo de vida acomodado par la familia, de lo contrario, es visto con malos ojos.</p>	<p>Creo que tuvieron que ser utramegafuertes, esa era como la sensación, la que es mamá y estudia es como una súper mujer que lo logró y salí como heroína más o menos porque lo pudiste hacer ¿cachái? (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>(...) Entonces, cuando la gente le digo que soy mamá me miran como “¿En serio?!” y ahí una especie de cambio, la gente cambia cuando se enteran que uno es mamá y eso es fome porque siento que te invalidan en ciertas cosas, en varias cosas, te invalidan como en pensar de que eres menos capaz de la cosas porque tení una responsabilidad y te ven como si tuvieras un problema ¿me entendí? (...) (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Yo creo que todas merecemos eso, o sea, como te digo, el tema de las mamás que nos metes en ese saco de como “ser mamás no más”, o sea no ven más allá, entonces también uno tiene que saber tener su vida, tener su espacio, que no sé, que el niño se quede aquí un ratito en la casa, o no sé, que podamos compartir con el papá... Entonces, creo que más que a un nivel de universidad, está muy imposibilitado el tema de ser mamá y ser más, estudiante, trabajadora... es casi impresionante. (Entrevista 15, Diurna, UAméricas)</p> <p>Porque me decían “¿Cómo vas a estudiar si eres mamá? El machismo po’ “tú tienes que hacerte cargo de la casa, tú tienes que cuidar a tus hijos, tú tienes que hacer esto” y siempre era como lo que yo tenía que hacer, no lo que yo quería. (Entrevista 1, Vespertina, USS)</p> <p>Él quería que yo me quedara porque su mamá también estudió después de tenerlo a él, pero ella estudio después de tener dos hijos y estudió de noche para ser profesora (...) Pero la ventaja de ella es que tenía a su papá que trabajaba y le pagaba la carrera, que tenían un lugar donde vivir (...) tenía la nana que podían cuidar a los niños, todo. Ella iba en la noche y listo. Y a mí, él quería que yo hiciera lo mismo y yo como, como soy yo, le dije chao, o sea... yo tengo mis propios proyectos, una persona puede tener una pareja, pero si esa pareja te impide ser tú, entonces no tení nada qué hacer ahí. Así que dije chao y no trancé, el próximo año iba a estudiar e iba a estudiar, ya le estoy dedicando un año a mi hijo, incluso, este hijo necesita que yo estudie, necesita que sea yo quien le ofrezca algo; hasta el día de hoy me lo reprocha “no, tú debiste quedarte en la casa cuidando al bebé” (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Mira, la verdad yo siempre quise estudiar Antropología, de chica, pero como ya era mamá y tenía que trabajar (...) fue como ya, ingeniera, algo que me asegure el futuro, el mío y el de mi hija, algo así como por término económicos en verdad. Y bueno, terminé y me dio como una crisis vocacional y dije “no, esta cuestión pa’ mí no me gusta, me siento frustrada e hice como un giro en mi vida, y no, voy a estudiar lo que siempre quise” y no voy a ser una mamá frustrada, una mujer frustrada toda la vida po’ (...) No, fue super difícil porque claro, yo ya tenía una carrera (...) la mayoría de mi familia me decía</p>
---	--	--

		que no “¿pa´qué? Si ya tenía mi carrera lista, por la S más que nada, en qué iba a trabajar, qué iba a hacer, pero al final dije ya ¿sabí que? es mi vida, son mis decisiones y así le transmito a mi hija que uno puede hacer lo que una quiera hacer, como que uno puede cumplir sus sueños... (Entrevista 4, Diurna, UAH)
Estudiante v/s Madre	La decisión de ser madre antes que estudiantes es una respuesta que no está exenta de problemáticas, pues aquella está condicionada por las posibilidades que entrega el entorno y el cómo equilibrar los diversos roles.	Es complejo... bueno, yo he analizado mucho este tema en el sentido que uno es mamá ante cualquier cosa, pero tení que darte cuenta que no solo erí mamá, erí mujer y si tú eres mujeres tienes un proyecto de vida ¿cachaí? A mi últimamente, he escuchado varias veces, decir a varias personas, incluyendo a mis viejos, decir el dicho “los hijos son prestados” ¿cachaí? Y ahí como que empiezo a analizar... puta, si los hijos son prestados, uno está para la crianza de los hijos pero tampoco te podí dejar de lado a ti como persona, como sujeto, como ser humano. Entonces, yo por ejemplo, he ido analizando mis experiencias y es como puta, sí soy mamá pero también soy mujer y también quería ser estudiante, yo quería sacar una carrera universitaria. Entonces, lo que falta es que... no es uno ser mamá antes de estudiante, uno tiene que ser siempre una primero y después viene tus demás roles, y lamentablemente, uno en esta sociedad tiene que buscar el equilibrio como para poder cumplir con tus distintos roles ¿cachaí? Yo soy mamá, soy tanto mamá pero también soy estudiante o soy trabajadora, pero necesito que la sociedad me deje equilibrar esos roles, que es algo que no hay en la actualidad (...) (Entrevista 2, Diurna, UAH)
Madre estudiante v/s Padre Estudiante	La maternidad y la paternidad influyen de manera distinta a los que es la conciliación de distintas jornadas, pues se rigen por distintas exigencias a lo que respecta sus roles, exigiendo tradicionalmente en el caso paterno una menor presencia en las tareas del cuidado que el materno.	Emm, yo creo que depende, depende si el papá se hace cargo de su hijo o no po', porque la mayoría de los papás son papás fin de semana. Entonces, no tienen las mismas obligaciones que tenemos nosotras en el día a día (...) entonces no es lo mismo, porque una como mamá siempre está pendiente como de todo, que le faltó esto, que la comida, que la cuestión... No, yo creo que en general depende de cada situación, pero no creo que tienen las mismas responsabilidades que uno. (Entrevista 3, Diurna, UBO) Sí, totalmente. Él para poder sacar su carrera adelante, no puedo hacerlo como las mamás, que uno tiene más... (se interrumpe). Claro, a veces faltaba a clases por ir a trabajar porque tenía que mantener a la H, pagarle la pensión, pagarle el jardín... Si los profes tenían la comprensión, pero igual había un tema cultural ahí heavy. O sea, ¿por qué no podí tener la misma empatía con un padre? Que también quiere estudiar y también tiene que trabajar. (Entrevista 9, Diurna, UA)
Categoría: El escenario de la educación superior		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas
Madres-estudiantes como neo-estudiantes	La presencia de madres estudiantes en las aulas universitarias es un hecho, reconociéndose muchas veces entre ellas mismas.	(...) Igual en mi carrera tengo hartas compas que son mamás, por ejemplo en mi generación habían... 4 y una en primero también quedó esperando guagua, 5. Y en tercero otra también quedó esperando guagua... 6. En mi sección por lo menos, en lo otra sección creo que también había un par de mamás. (Entrevista 9, Diurna, UA)

	<p>Sin embargo, existe una tendencia a la invisibilización este estudiantado por parte de la institución, lo cual se puede reflejar en la ausencia o ineficiencia del sistema de catastro estudiantil.</p> <p>Aquella invisibilización, repercute en la falta de responsabilidad institucional y en una universidad que conflictúa los derechos de la maternidad y la educación.</p>	<p>(...) es una realidad de todos los estudiantes vespertinos, además de diurno, pero en vespertino hay hartas mamás. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)</p> <p>No, de hecho... yo tenía clases donde la mayoría de las que estábamos ahí eran mamá. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)</p> <p>Sí, pero yo no lo viví tan así, quizás en la jornada que estudiaba yo, quizás en otra jornada, porque también en el caso de los estudiantes vespertinos la mayoría son papás, mamás, como que es distinto a los que estudian en diurno, son más niños, acá son gente que trabaja, por eso están en vespertino y es gente que tiene familia, mucha. Entonces, cuando uno ya tiene familia y hay trabajado todo el día y después vai a estudiar, no sé si te da la cabeza para vincularte más allá, como para vincularte un poco con el movimiento social o ir una marcha, no te da el tiempo, porque además tenía que ir rápido. (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>No, no había ningún tipo de encuesta... por ejemplo, en los papeles de admisión no aparece ningún apartado si es que somo madres o no. (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p> <p>Emm, creo que sí, porque a principio de... cuando uno empieza, te envían una encuesta que tienes que llegar y que ahí tienes que poner cuantos hijos tienen y que edad tienen, creo que ellos tienes esos datos de las personas que tienen hijos. (...) Creo que no sirve de nada porque no han implementado nada... así, aparte de poner mudador en el baño, no han implementado más medidas para los estudiantes que somos padres. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p> <p>Sí, porque yo creo que así podrían contabilizar el tema de las mamás. Yo creo que igual ahora ni siquiera saben cuántas mamás hay en la universidad o a nivel de toda la universidad de la UDLA, de Viña del Mar, de Providencia, de Maipú... No deben tener idea de cuantas mamás ahí (...) Yo creo que lo invisibiliza porque da lo mismo que uno sea mamá, el tema es que uno estudie no más po'. (Entrevista 15, Diurna, U Américas)</p> <p>Sí, de hecho, yo le dije a todos los coordinadores que pasaron, que deberían los profes saber de antemano que hay estudiantes mamás en las clases, porque es una lata para uno como mamá, y las otras compañeras pensábamos lo mismo, como ir y "hola profe soy mamá y deme más facilidades", como no po' ¿pa' qué? Entonces claro, debería haber una base de datos que le dijera a los profes, mínimo, que le dijieran a los profes "¿sabe? Tiene 3 alumnas que son mamás" no sé po', más ojo, darle un tipo de más flexibilidad con los horarios... (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p> <p>Sí, porque tiene un universo de mujeres estudiando y no se hacen cargo tampoco de lo que pasa, es como... entonces, igual hay una responsabilidad ahí ¿qué está pasando con esta</p>
--	--	--

		<p>estudiante?, ¿cómo podemos hacer para ayudarlo? (...) (Entrevista 10, Vespertino, UCEN)</p> <p>Creo que, por lo menos la primera parte sí, creo que igual sería super grave que te digan “oye sabí, no te podía matricular porque tení un niño”, como que ahí sería otro tema. Pero que de ahí se cumple la primera parte no más, pero no todo, porque realmente no hacen nada para que el desempeño sea lo mejor posible... todo lo hacen en la medida de lo posible (Entrevista 11, Vespertina, UAH)</p> <p>Emm... yo diría que no en un 100%, o sea, saben que existimos, pero más allá de talleres y cosas como entretenidas para los niños, no es tanto el apoyo (...) Estamos, pero no tenemos tantos derechos, falta caleta todavía. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p>
<p>Universidad diseñada para herederos</p>	<p>Las universidades privadas mantienen una expansión de la matrícula que no apuesta por la inclusión del estudiantado que no puede calificarse como de <i>tiempo completo</i>.</p> <p>No se reconoce una institución que responda al principio de corresponsabilidad en las tareas del cuidado, no existiendo diferencias claves entre la jornada diurna o vespertina.</p>	<p>(...) la Universidad lamentablemente sigue pensando que sus estudiantes salen a los 18, de un buen colegio donde sabe leer y escribir, y que entran al tiro y tienen todo el tiempo del mundo para dedicarse a estudiar, lo ve como otro periodo educacional más de su vida ¿cachái? (...) la universidad no está pensada para ese tipo de personas, para trabajadores tampoco, para madres y padres, ni personas que deben tener cuidado con otro. No está pensado para eso. (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>(...) con este profesor yo ya iba en vespertino y en vespertino hay una leve mejoría en ese tema, como que entienden que no es lo único que hací en el día es estudiar, ¿cachái? Que sabe que vení de la pega, que tení familia y por algo está ahí... por algo está ahí en la noche, porque tení otras responsabilidades, entonces los profesores tienen como una leve conciencia de que eso es real po', pero en diurno, por ejemplo, no pasa. En diurno, así como que tu única realidad es estudiar, y muchas veces no es así, porque yo igual tenía compañeros que iban en diurno y que trabajaban y que tenían hijos... entonces es como una realidad un poco sesgada. (Entrevista 11, Vespertino, UAH)</p> <p>Claro, claro... yo creo que a lo mejor de las estudiantes que tenían más bebés o más chiquitos, en el caso mío yo creo que habían profesores que no estaban enterados que uno tenía hijos... no era como tema para ellos, no era como “¿Quién tiene hijos acá?, ¿quién se tiene ir antes?” no era tema, entonces... excepto gente que estaba embarazada y que el profesor la veía o que tenía una guagüita, no sé, cosas así; pero en mi caso como que pasaba piola que era mamá. (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>Lo dejan muy a responsabilidad de la persona, es como “bueno, ella quiso estudiar y ser madre a la vez, no es responsabilidad mía, es responsabilidad de ella” y ahí hace que no actuemos como una comunidad po', donde acogemos a nuestros estudiantes (...) creo que eso no está, yo creo que aplica no solo para las madres, sino para cualquier que esté</p>

		fuera de la normalidad de ser un estudiante sin hijos (...) (Entrevista 6, Vespertina, USS)
Ausencia de políticas y reglamentos	<p>Las instituciones que no cuentan con protocolos o políticas formales no tienen la intención de implementarlas porque aquello significaría una inversión de recursos importante.</p> <p>Dado lo anterior, la voluntad del profesorado es un factor clave que marca la trayectoria académica de las entrevistadas, pudiendo beneficiarles o perjudicarles en base a creencias personales de la conciliación.</p> <p>Asimismo, los mecanismos de denuncia no son claros en caso de ser víctimas de una injusticia asociadas a su condición de madre.</p>	<p>Mm, yo creo que obviamente, obviamente la plata está po'... pero nunca han tenido la voluntad, es recurso extra que se suma po' y si lo implementan en una sede, las demás sedes lo van a pedir, entonces también lo van a exigir, entonces eso de duplica, se triplica, se cuatriplica, entonces los montos, son recursos extras que se tienen que asumir y que nunca van a estar dispuestos a asumirlos. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)</p> <p>Sí, si las universidades tienen plata, es solo cosa de ahí... una gestión directa de la federación ¿cachái? Hay que moverse en el fondo, en este país no hay nada que funcione solo por voluntad de las grandes esferas, tiene que haber un reclamamiento, por decirlo de alguna forma... tiene que haber un levantamiento de necesidades (Entrevista 9, Diurna, UA)</p> <p>Claro, igual hay profes más estrictos que otros, si también. Hay otros que se rigen muy bien por los reglamentos (...) pero hay otros que solamente al hablar con ellos estás disculpada y puedes darla en otro momento. (e5)</p> <p>(...) era una disertación, y era en grupo y como yo no me presenté, después la profesora me interrogó y me puso un 4 y al resto de mi grupo le puso un 6. A ella lo expliqué el problema de que yo andaba con mi hija y que tenía un año, pero igual ella me quiso interrogar con la materia en vez de hacer una disertación, cosa que hasta el día de hoy encuentro super injusto, porque yo en ese momento tenía que asegurar por la salud de mi hija po', me tuve que ir con ella y no podía volver a la universidad porque no sabía si había lacrimógena o qué iba a pasar después. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p> <p>No creo po', porque yo sé que lo único que se puede denunciar es como las cosas como de delitos sexuales, cosas así, en la secretaría. (Entrevista 8, Vespertino, UAHC)</p>
Organización estudiantil	<p>No se registra la presencia de colectivos MAPAU dentro de las organizaciones estudiantiles, siendo las demandas gestionadas por otros y otras estudiantes que no consiguen llegar a puerto, o que derechamente no están interesados/as en apoyar a dicho grupo</p> <p>Del mismo modo, se justifica la ausencia de organización a través de la meritocracia y la prosecución de logros como una carrera personal.</p>	<p>Yo creo que por falta de organización de nosotras mismas igual, y bueno la U tampoco es como que te apoyo en eso, era una organización totalmente voluntaria; y yo creo que fue por eso más que nada, las chiquillas no nos organizamos, no nos motivamos, igual estábamos todas llenas de cosas, como que igual no coordinábamos los tiempos, así que no... a mí me sirvió para cachar que habían beneficios, como pa' eso, pero fuera de eso no vi más actividad. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p> <p>(...) una vez llevé a G y estaban como varios compañeros de la U, o sea varias carreras, tratando de como ver la posibilidad de que la universidad colocara alguna sala o una guardería, pero nunca se concretó el tema po'. Creo que también lo intentaron hacer en alguna toma, como petitorio de crear una guardería, pero tampoco, nunca se hizo po'. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>Es que, igual más encima mi universidad es como gente de esfuerzo ¿cachái? Entonces están como acostumbrada a esa mentalidad de "como tú podí", ¿cachái? Onda: tenía hijos,</p>

		<p>estudiar, trabajar ¡vamos! Como que tienen esa onda. (Entrevista 3, Diurna, UBO)</p> <p>Sí, sí, muchísimo. En verdad, yo creo que no a todos nuestros compañeros les va a gustar apoyar a las mamás y papás, o sea, como te digo... muchos somos papás y mamás, pero a otros les importa una raja y también no tiene porque importarle, pero yo creo que también deberían ponerse en el lugar de. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)</p>
<p>Infraestructura y ambiente universitario</p>	<p>Se identifica a la universidad como un espacio que no cumple con los criterios arquitectónicos de universalidad, además de un ambiente “anti-niños”, siendo catalogado como un lugar no <i>family friendly</i> para los NNA, sobre todo los y las más pequeños/as.</p> <p>Además, prima la ausencia de espacios en que los y las niños y niñas puedan estar seguros/as, destacando las problemáticas dentro de las salas de clase; se presenta como deuda los convenios asociados a servicios de cuidado diversos.</p>	<p>Sí, sí, yo también encuentro eso inseguro, o por ejemplo, si una persona lleva coche, no tiene como subir su hijo a la sala... ¿qué más? Bueno, tienen un mudador y no lo pusieron en un lugar donde le de intimidación al bebé, porque está como afuera del baño (...) no creo que sea un lugar para un niño, menos para un bebe de un año, dos años que está recién aprendiendo a caminar. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p> <p>Sí, es que es mucho igual y no sé si en algún otro lado, porque yo cuando llevé a la O y era guagua, la tuve que mudar en el suelo (...) (Entrevista 8, Vespertina, UAHC)</p> <p>Sí po’, pasa eso, sobre todo con los niños más inquietos, no les da para estar dos horas de clases del módulo completo, no les da. Entonces, la mamá tenía que salir por lo menos 3 o 4 veces de la sala igual. (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>No, nada... mira, eso sería bueno también, (...) como no quedó y aquí no me aceptaban al C en el jardín, no tenía ninguna otra opción, a lo mejor por eso también deje de estudiar... (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)</p> <p>(...) O sea, si uno en los trabajos tiene esa ayuda de que te pagan un jardín ¿por qué en la universidad no? No sé si entiendes. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p> <p>(...) a mi lo que me pasa es que siento que las universidades son un espacio muy niño-fóbico ¿cachaí? Como un espacio donde de las veces que la he llevado he sentido más por el entorno, por mis compañeros, no solamente por mis compañeros, sino que por el entorno, que un niño en ese espacio es como que lo saca de su foco, (...) de cuando el niño se quiere acercar y el rechazo (...) las veces que he la llevado a las universidades siento como una mirada de rechazo a mi hija como niña (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p>
<p>Estudiantes embarazadas: pre y post natal</p>	<p>El embarazo durante el periodo universitario es una realidad que no ha sido legislada por las IES o por el Estado, enfrentando consecuencias a lo que respecta la continuidad de estudios, destacando: la pérdida de beneficios, el fincamiento de la carrera y</p>	<p>Me quería morir, dije hasta aquí llegamos, o sea primer año de U y ya un bebé, es una responsabilidad super grande y la verdad que en ese minuto como lo que menos me importó fue la universidad en todo caso, como qué van a decir mis papás, me van a echar de la casa (...) o sea ir paso a paso y yo de repente llegó primer año de U y con guagua, era una locura, una aberración, pa’ mí fue una pesadilla. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Sí, siempre lo pienso. De hecho, la otra vez dije así como, no sé... en Chile siempre como que se han odiado a las embarazadas. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)</p>

	<p>las posibilidades de optar por una <i>crianza respetuosa</i> en los primeros meses de vida del infante.</p> <p>Los periodos de pre y post natal no están definidos en códigos legales o internos de cada universidad, generándose situaciones en que se expone la salud de la madre y el infante, además de atentar contra el derecho a la maternidad.</p>	<p>(...) yo no di aviso a la escuela en sí “pucha, estoy embarazada”, seguí apechugando. Pero no sé po’, me veían con la guata. Me fui a matricular con la panza de treinta tantas semanas, a matricularme y ahí tampoco me dijeron “oye, sabes que en Tesorería o en DIRAE, vemos muy notoria tu situación que estás embarazada, matricúlate, vamos a hacer el proceso de prenatal, puedes tomar tus ramos, vamos a contactarnos con tus profes, darte las facilidades de estudio” (...) yo tenía miedo porque había pasado que el año anterior una amiga de una compa de otra carrera, también estaba en la misma situación (...) y le dijeron que “podía tomar solamente dos ramos en el año, por el tema de tu situación y porque estás embarazada” y yo dije como “puta, no puedo, no puedo seguir atrasándome, tengo que pegar un crédito” (...) (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>No, de hecho, cuando me embaracé de mi hijo menor, seguí estudiando y me quedaba por dar mi examen de título, entonces fui embarazada de como 8 meses aproximadamente a dar mi examen de título. (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p> <p>(...) pero en realidad, yo decidí congelar porque no me veía con un bebé y la universidad, porque además no tenía quien me lo cuidara (...) y ahí no iba a dejar a mi hijo de un mes por ir a estudiar; para mi igual era super importante el tema de la lactancia, el tema del apego, creo que crear lazos es 1000 veces más importante que perder un año en la universidad (...) (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Sí, es chiquitita... Fue como una apuesta, porque como había congelado hace tanto tiempo, no me iban a esperar más en la universidad, porque son 3 años que uno puede estar afuera (...) a lo mejor si me hubiesen dado más plazo, yo creo que me hubiese tomado otro año, porque también, como está tan chiquitita mi hija... (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)</p>
<p>Educación de Mercado</p>	<p>La noción del <i>cliente-estudiante</i> engloba la relación que las participantes establecen con la universidad. Sin embargo, esta condición no asegura que las necesidades del neo-estudiantado sean prioridad.</p> <p>Los mecanismos en que se consigue financiar los estudios son factores de carácter extraacadémicos que condicionan la posibilidad de ingresar a la universidad, siendo un debate entre las participantes la influencia que debiese tener el sistema de clasificación</p>	<p>De ahí como que ya dije “pucha, no puedo dejar mis estudios de lado, tengo que volver”, además por el tema del crédito... había pedido el CAE. Entonces, tampoco podía llegar y salirme ¿cachái? Entonces empecé a ver opciones como para cambio de universidad, porque igual no me iban a dar las lucas para matricularme de nuevo en la Silva Henríquez y toda la cuestión (...) No, terminaré la carrera con CAE. Cuando entré a la Silva Henríquez tenía la Beca de Excelencia Académica ¿cachái? Por eso también fue uno de los factores porque entré a la universidad tan luego (...) después me llamaron desde la Silva Henríquez “oye, tú te ganaste la beca de excelente académica” yo no tenía ni idea, y dije “pucha, me va a cubrir lucas que no tengo para pagar un arancel. Ya, me tiro no más y entro a estudiar”. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>(...) en realidad, las becas no solo están medidas por nivel socioeconómico, sino por también por carga o no carga de la Isapre ¿cachái? Si tu erí carga de una Isapre y no erí quien paga la Isapre, eso a ti te unen, a pesar de que tú tengai RSH, te unen con el núcleo de quien paga esa Isapre ¿cachái? O</p>

	<p>socioeconómica en lo que es la asignación de becas estatales o internas.</p>	<p>sea, en mi caso a mí no me dan ningún beneficio, no por mi RSH, porque mi RSH dice que yo vivo con 322 mil pesos, que es con lo que yo vivo (...) pero no me da ningún beneficio porque me agregan al núcleo familiar de mis padres, que en términos de nivel socioeconómico están acá ¿cachái? Es como por quien paga y cuanto paga por esa Isapre; me acuerdo que una vez llamé así como llorando “¿Qué onda? a mí las ISAPRES no me dan de comer, no le pagan el colegio a mi hija”, pero... o sea, no sé... tiene que haber una formula, no me sale el modelo en este momento en mi cabeza, pero debe haber una formula en donde integrantes sin educación y cesante, o que no tenga casa propia, que se yo, que la educación... que la educación debería ser gratuita igual, si la educación fuera gratis tendríamos que tener más prioridad para entrar o no. (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>No, eso debería ser algo totalmente universal. Por el mero hecho de ser mamá o papá deberías tener el beneficio, independiente de tu situación socioeconómica. (Entrevista 9, Diurna, UA)</p> <p>La verdad, porque siento que igual hay muchas estudiantes que tienen nivel socioeconómico y son mamás, y quizás me ha tocado muy malas experiencia de mucho jactarse de esa situación. Y claro, como que no ocultan al hijo, pero igual se respeta el tema de que no quiera ser discriminadas por ser mamás, pero creo que también hay una línea que se tiene que trazar cuando uno es mamá (...) no es como segregación por mi parte, pero me han tocado malas experiencias en mi universidad respecto a eso, como que la plata mueve todo. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)</p> <p>O sea, no debería ser correcta, no debería estar bien porque... o sea, no podía medir con la misma vara ir a comprarme esto que estudiar, no debería ser lo mismo. Debería tener otros tipos de relaciones, consideraciones... porque otra, o sea, uno no está yendo a comprar a un mall, pero se da esa relación de cliente más que estudiante. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)</p> <p>Sí, yo creo que se han hecho un poco los locos, porque es super cómodo no hacer nada. O sea, sí realmente como que no está hinchando, molestando y diciendo “oye, sabí que esto es una problemática” que es real, que existe... si no existe esa presión, también están como en su zona de confort al decir como: “oye, ¿para qué vamos a implementar esto si nadie lo está pidiendo?” ¿cachái? (...) (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)</p> <p>Sí po’, entonces, hablamos con la asistente social de esa época en el 2013, a ver si había alguna posibilidad que la universidad como que me ayudara a costear una sala cuna o me diera como una beca, como algo así para apalea un poco el costo de ese entonces, porque mi hijo iba en el jardín. Pero no quedó en nada, como que me hicieron mandar un montón de papeles, pero no quedó en nada, como que no era un</p>
--	---	---

		beneficio que se establecía dentro de la universidad. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)
Categoría: Efectos de la doble/triple jornada		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas
Manejo del tiempo y resultados esperados	La distribución horaria y el rendimiento en cada espacio se detecta como uno de los grandes obstáculos a trabajar, destacando que se deben obtener los mejores resultados a costa del sacrificio personal.	<p>Los tiempos, congeniar los tiempos. No sé, aunque el día tuviera 70 horas, igual de repente te falta... te falta el tiempo. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)</p> <p>No, es complejo... es que hacer calzar todo. Lograr generar esta estructura donde además nunca te va a salir nada bien, es hacer calzar esas tres cosas, es como... es un tema, es una cuestión imposible de hacer pero tú la hací igual (...) Lamentablemente, si elegí ser madre y estudiante, trabajar te va a costar un montón; si elegí trabajar y ser madre, te va a costar un mundo; y si elegí trabajar y estudiar, probablemente no desees ser madre porque no vai a poder con los tiempos (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>O sea, lo más complejo es que falta tiempo para todo, como que uno se levantara atrasada y se acostara extenuadísima. Entonces, es un desgaste físico, psicológico, emocional potente, donde uno yo siento que tiene que andar al 150%, sino algo de las 3 cosas no va a funcionar. (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>Emm, yo creo que es la falta de tiempo. Coordinar los tiempos y como sacarse esa culpa cuando tení que dejar de hacer algo, y soltar no más, y decir como “no puedo y no soy una super mujer”, así que no se puede. Pero eso es difícil, tener eso en la cabeza es super difícil. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)</p>
Carga y desempeño académico	Las exigencias del mundo universitario se ven afectadas por la conciliación, no repercutiendo directamente en los resultados de las evaluaciones, pero sí en las trayectorias académicas como tal, dependiendo su percepción de las redes de apoyo presentes para la estudiante.	<p>Para nada, o sea... emm, soy muy partidaria de la organización familiar como te digo, y... y en el fondo podí tener tiempo para todo, y yo tuve tiempo para todo, no solo para estudiar, para carretear, para salir con mis amigos, para hacer voluntariado, para participar de otras cosas (...) nunca fue como “no pude hacer este trabajo porque mi hijo no me deja...” (...) No son excusa y tampoco es algo correlativo de la maternidad el desempeño académico. (Entrevista 9, Diurna, UA)</p> <p>Es la primera vez que me cuestiono eso, y es porque siento... creo que ya no estoy dando en el ancho o quizás la carrera es muy ambiciosa para mí, no tuve una buena base o no sé (...) porque no quiero echarme los ramos, no quiero guatear en esto. (Entrevista 13, Diurna, UAH)</p>
Salud Mental	Las estudiantes lidian o se exponen a diversos cuadros de alteración psicológica-mental dada las exigencias de la conciliación.	Obvio, obviamente. Tenía dos niños, era como la guagua, más guagua que toma pecho (...) y tratar de cumplir como estudiantes, igual es complejo también psicológicamente. Yo viví muchos momentos de estrés ¿cachái? De ansiedad, no sé si de depresión, pero así como que tenía muchas emociones y me frustraba. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)

		Entonces, uno puede decir “ah ya bueno, tiene una hija, una hija más grande, ¿cómo no vai a dar con estudiar y todo?” pero uno tiene en su vida, tiene un saco de preocupaciones y de vivencias, de duelos, de batallas, que sabes que en el fondo llegará un minuto en que te cuestionaí muchas cosas, y me da lata... (Entrevista 13, Diurna, UAH)
--	--	--

Matriz 2. Facilitadores Institucionales

Objetivo: Identificar los facilitadores institucionales que han permitido la conciliación entre estudios y crianza, según la experiencia de las madres estudiantes-de universidades privadas en la RM.

Categoría: Sistema de becas y beneficios internos

Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas
Becas y asignación preferente	<p>Algunas universidades ofrecen becas internas enfocadas en el estudiantado MAPAU.</p> <p>Por otro lado, el sistema de asignación preferente no considera aspectos socioeconómicos para ser adjudicadas, solo la condición de ser madre.</p>	<p>Eso sí, uno tiene que ver cual beca... por ejemplo, son 3 becas las que da la universidad y bueno, las matrículas nuestras son siempre desde el segundo año en adelante on-line, se hacen a través de la página web de la universidad, entonces ahí uno tiene que postular y te dan 3 opciones a las cuales tu puedas postular, y de las 3 opciones solo te acepta dos, aunque tu tengas o cumplas con los requisitos para las 3 becas, solo puedes postular a dos, entonces, ahí tienes que jugar con cuál es la que te acomoda más po', con los porcentajes. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)</p> <p>Exacto, (...) porque ahora con todas las becas internas: la de impresión, la de transporte, la de alimentación (...) yo la usaba para comprar en el supermercado y llenarme la despensa (...) y era bacán eso porque tú eras preferente altiro por el hecho de ser madre/padre. (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p>

Categoría: Acompañamiento estudiantil

Programas enfocados en MAPAU	<p>Programa <i>Contigo Creciendo</i> de la Universidad Alberto Hurtado como política que vela por el respeto a la madre-estudiante, sin embargo, con límite de edad hasta los 12 años del hijo o hija.</p>	<p>No, solamente el programa se mete cuando un profesor te niega ¿cachai? O sea, te dice algo y ahí se mete el programa, y más que el programa entra A con la voz del programa, como que le dice “espérate, a los madres y padres aquí está estipulado que por cuestión de la universidad existe un programa con tales y tales beneficios”. (Entrevista 12, Diurna UAH)</p> <p>Es que la universidad igual tiene mecanismos, yo no puedo decir que no los tiene, porque tiene... tiene programas, tiene talleres, invita a la participación. Pero, por ejemplo, dicen, ya, talleres de lactancia... yo no estoy en etapa de lactancia. Mi hija ya está casi... se puede decir que yo estoy casi egresando del programa “Creciendo Contigo” porque es hasta niños de 11 o 12 años, entonces ahora ya voy a quedar al margen de todo, de todos los posibles beneficios (...) (Entrevista 13, Diurna, UAH)</p>
Acompañamiento Académico	Ayudantías y tutorías como instancias de apoyo	Sí, también hay esos casos que al alumno le está yendo mal y lo derivan a tutoría directa. Por ejemplo, yo solicité el año pasado una tutoría pero era como... a horarios de

	<p>académico, pero de rígida banda horaria.</p> <p>Se destaca la grabación de clases como mecanismo que permite acceder al material de forma asincrónica.</p>	<p>ellos, no había como horarios flexibles (...) Entonces, nosotros que somos vespertinos, era difícil encontrar algún tipo de espacio para las tutorías, así que preferí desistir. (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p> <p>Sí, sí... típico, eso pasa... es como también cuando ponen las ayudantías, yo contadas he podido asistir a una ayudantía de los ramos más difíciles porque la ayudantía se da a las 6 de la tarde, amigo, yo a las 6 de la tarde tengo que estar en X, también por eso tuve que tomar esta cuestión de la jornada extendida (...) tampoco podría quedarme hasta las 8, como me ha pasado que hay ramos que a veces las ayudantías son muy tardes, a veces son de 6 a 8 y no po', estai cagado no más po', no podí asistir. (Entrevista 12, Diurna UAH)</p> <p>Sí... yo diría que graben de aquí a la eternidad las clases. A mi esa cuestión de que graben las clases me ha servido mucho (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p>
Acompañamiento Psicosocial	<p>Las universidades cuentan con espacios de acompañamiento psicosocial, pero el servicio está sobredemandado</p>	<p>(...) No están muy enfocados como al tema de los estudiantes o creo que es muy tardío, por ejemplo, yo ahora quiero pedir hora y voy a tener hora para abril del otro año. (Entrevista 15, Diurna, UDLA)</p> <p>(...) nos hacen caletas de charlas (...) sobre el manejo del tiempo, sobre el manejo del cuidado diferenciado por los niños; eso sí, tiene un tope (...) es como del embarazo hasta los 12 años que tení como todos estos beneficios (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p>
Categoría: Flexibilidad académica/administrativa		
Mecanismos informales	<p>Mecanismos al margen de reglamentos o protocolos, guiados por la buena voluntad del profesorado.</p>	<p>Ah, claro. No, nada, solamente que la jefa de carrera también le pasó lo mismo, de hecho, ella también me contó que fue mamá a los 21 años y que también tenía que venir a estudiar con una guata enorme y después, claro, fue empatía. (Entrevista 3, Diurna, UBO)</p> <p>(...) el semestre pasado, emm bueno, la mayoría de los trabajos los hice sola, entonces... igual hubo flexibilidad por parte de los profes, yo les mandaba correos y los profes me decían "ya ok, tienes hasta mañana" o me daban un poco más de plazo. (Entrevista 13, UAH, Diurna)</p>
Mecanismos formales	<p>Mecanismos respaldados por reglamentos o protocolos</p>	<p>(...) De hecho, yo igual he solicitado la rebaja de asistencia, pero, por ejemplo, con los ramos que te exigen un 90%, lo rebajan a un 80%... es poco, y las opciones que te entrega la institución para hacer la rebaja de asistencia son por enfermedad, por discapacidad o por un hecho laboral (...) no aparece una rebaja de asistencia por ser madre o padre, o tener algún tipo de situación especial. (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p>
Categoría: Espacios para infantes/adolescentes		

Lugares family-friendly	Espacios habilitados para la presencia de NNNA	<p>(...) Bueno, hay una sala de lactancia, pero no creo que para el D sea apta porque es más grande (...) (Entrevista 3, Diurna, UBO)</p> <p>(...) la universidad para este año iba a inaugurar la sala de amamantamiento, cosa que se inauguró por pandemia, pero estaba... (E12, Diurna, UAH)</p> <p>Mira, a mí me da mucha lata porque yo fumo, entonces como que salía de la biblioteca y me iba a fumar un pucho afuera y nos poníamos debajo de los árboles, era como un momento de relajo, pero igual está bien ¿cachái? Si igual está bien, aparte como ahora no se puede fumar adentro, nos tomamos la calle de afuera y está lleno, esa cuadra es como de la Alberto, se ponen todos en el piso a tomar, a fumar, es como el carrete ahí. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p>
------------------------------------	--	---

Matriz 3. Estrategias

Objetivo: Describir las estrategias que han implementado las madres-estudiantes de universidades privadas en la RM, a lo largo de sus estudios universitarios, respecto a la conciliación entre estudios y crianza.		
Categoría: Motivaciones para estudiar una carrera universitaria		
Subcategoría	Características de la subcategoría	Citas
Selección Universidad	La selección de una universidad privada está justificada por factores como: flexibilidad en el ingreso, búsqueda de la mejor jornada, convalidación de ramos, prestigio de la institución y oferta de becas/beneficios.	<p>(...) yo di la PSU amamantando; yo tuve a mi hija en 4to medio, me embaracé en 3ro-4to medio, entonces todo mi tema del estudio y la PSU era ¿cachái? (...) tenía un NEM como para haber elegido carrera, pero literalmente di la PSU así: amamanté a mi hija, fui a dar la prueba, terminé la prueba, volví a amantar a mi hija de nuevo y después tuve que volver a correr para dar la otra prueba (...) no me fue mal pero no me daba como así para andar eligiendo a la vida o las carreras que yo antes tenía pensadas (...) no quise dar la PSU de nuevo, me quedé con el puntaje que estaba porque si ya no había estudiado, con una niña de un año (...) no tenía fuerzas como para dar la PSU de nuevo (...) Entré con el puntaje anterior y era. (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>(...) después quise volver a la universidad y buscando universidades privadas, como tenía que estudiar vespertino tenía que ser una universidad privada, encontré la Central que estaba dentro de las universidades buenas en la carrera de Derecho, por eso entré ahí, por lo que averigüé en ese tiempo, tenía buenas referencias de la carrera. (Entrevista 10, Vespertina, UCEN)</p> <p>(...) tuve el privilegio de poder disfrutar así todo, entonces mis papás me decían “¿cómo vas a estar todo el día sin la niña? Si vai a estudiar... no podí, tení que estudiar en la noche” y eso es lo otro que también me fijé, que la malla estuviera vespertino... porque además la O tomaba teta todo el día, entonces imposible, eso igual fue un tema pa’ mí, al</p>

		<p>final iba con el extractor a la universidad (...) (Entrevista 8, Vespertina, UAHC)</p> <p>No, entre como... ¿Cómo se llama? Ingreso especial o algo así, que es cuando ya tienes una carrera profesional, puedes ingresar a otra sin dar PSU (...) egresé de ingeniera (...) Con eso entré a la U. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p> <p>(...) vi los prerrequisitos de la Alberto Hurtado y de verdad que ni siquiera sé cómo me aceptaron, porque era como escribir una carta, mandar tu concentración de notas y yo la carta la hice el día antes, no tenía mucho yo sé qué, la fui a dejar y me acuerdo que me llamaron y me dijeron "sí, estas lista, ven a matricularte" y yo así como... ya (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>(...) claro, el tema de la convalidación de algunos ramos; la forma en que se fueron dando las cosas, yo busqué... antes había ido a un par de entrevistas con otras universidades y me pedían muchos requisitos ¿me entendí? (...) En una primero me pedían matricularme y después veían que ramos me podían convalidar, y en otra universidad me pedían los programas de estudios... y esos pedirlos a la universidad era carísimo (...) y no iba a estar dispuesta a pagar esa plata. Entonces, cuando llegué a la Universidad de las Américas, hablé con la jefa de carrera en ese minuto y ella muy agradable con nosotros, porque se dio el tiempo de conversar cual era el enfoque de la carrera y finalmente me mostró al tiro cuales eran los ramos que yo podía convalidar (...) (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)</p> <p>Bueno, yo la elegí en esa universidad porque me gustó mucho la malla curricular. La encontré que su enfoque era a lo que yo estimaba y me pareció humanitaria (...) porque, por ejemplo, en otras instituciones la malla era como más enfocada en empresa y yo no buscaba eso, buscaba como algo más humanista. (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p> <p>La verdad es que había escuchado buenas recomendaciones de la Central y en realidad lo único malo que había escuchado era lo de las tomas e igual no más po'... averigüé lo de los profes, que los profes igual hacían clases en la U de Chile y en otras universidades que tienen buen nombre, pero a mí el puntaje no me iba a alcanzar, así que dentro de las lucas que tenía de presupuesto y todo, presupuesto familiar, era lo que alcanzaba y lo que se podía, y si me alcanzaba era la mejor opción. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>Bueno, en primer lugar, elegí a la Academia por el tema de la beca, por la Gratuidad... porque yo igual tengo un hermano que estaba estudiando y el tema para mis papás, tendrían que pagar universidades es imposible en mi casa. Más yo, estudiar, trabajar y con una hija, se me iba a hacer difícil. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p> <p>Entonces, entre a estudiar... primero hice un año en la Andrés Bello, en la misma carrera Sociología, y después me</p>
--	--	--

		<p>cambié a la Alberto Hurtado por un tema que la universidad tenía un mejor ranking en la carrera y también porque estaba adscrita a la gratuidad, algo super importante. Ahora estudio con gratuidad. (Entrevista 13, Diurna, UAH)</p>
<p>Selección Carrera Universitaria</p>	<p>La opción de estudiar una carrera universitaria es considerada como un acto contracorriente, sin embargo, esta se puede justificar por diversos motivos: título universitario como mecanismo de ascenso social o mantención de status, prosecución de metas asociadas a la superación personal o recompensas externas y gusto por el área de estudio.</p>	<p>O sea... Yo le dije a mi familia, hablé con ellos y les dije “yo voy a estudiar porque no quiero ser una mujer que tenga toda la vida que hacer cosas [en el hogar], que esta super normalizado y super instaurado. Yo no quiero eso para mi vida, yo quiero estudiar, quiero tener mi carrera... me encanta mi carrera y sé que lo voy a lograr”. Siempre va a haber dificultades, pero cuando uno quiere, uno puede (Entrevista 1, Vespertina, UST)</p> <p>Claro, porque uno al final está apechugando y dice “ya, yo no me tengo porque relegar, si yo quiero seguir estudiando y voy a seguir estudiando”. Esa fue mi mentalidad, como puta ya ¿tengo hijos? Sí tengo hijos ¿tengo responsabilidades? Sí tengo responsabilidades, tengo que criar a dos individuos pequeños; pero a la vez, yo también quiero estudiar, quiero ser alguien en la vida, o no sé, no solo estudiar, quiero hacer esto, quiero emprender, quiero no sé... pero cumplir mis metas, mis propósitos, pero sin dejar de lado mi maternidad ¿cachái? (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>(...) no sé si lo mencioné, tengo 32 años, entonces yo entré hace poco a estudiar y postergué mucho tiempo el estudio. Entonces estuve trabajando nueve años como administración en una empresa y dejé mi trabajo porque me sentía frustrada y quería hacer algo por mí, siempre quise estudiar. (Entrevista 13, Diurna, UAH)</p> <p>Sí, la verdad que el cambio que yo tuve desde ser secretaria a trabajar como técnico social en un programa (...) en cuanto a las lucas, era bastante poca la diferencia en realidad ¿ya? Y... una tiene que ver con esa, con mi motivación, y otra con que claro, mi rol en el programa... yo empezaba a darme cuenta que podía igual ejercer otras funciones ahí po', obviamente hacerme cargo de los casos, (...) Entonces, encontré que las capacidades las tenía, obviamente siempre tuve la intención de continuar, no me lancé al tiro a estudiar en una universidad porque creí que era como ¡wow! pa' mí era como mucho estudiar 5 años, me daba susto. (...) y la motivación tiene que ver justamente con eso, con poder surgir un poco más como se dice, tener mejores posibilidades laborales... y eso. Me costó decidirme. (Entrevista 5, Vespertina, UDLA)</p> <p>No, yo siempre he tenido el apoyo de mi familia, de mi pareja, de mis papás, de mis hermanos, de toda mi familia en estudiar. Siempre me dijeron “es ahora o no lo vai a hacer nunca” porque yo igual esa vez tenía la posibilidad de darme un año más y ellos mismos me dijeron “si no lo hací ahora, no lo vai a hacer nunca” y esto también va cuando he tenido ganas de congelar, que me lo han dicho “si no lo hací ahora, no lo vai a hacer nunca, vas a dejarte pasar”. (Entrevista 7, Diurna, UAHC)</p>

		Es una experiencia totalmente independiente porque pa' mi el estudiar y pudiendo estudiar esta segunda carrera para poder desarrollarme como profesional y porque me gustaba, era como un logro y no era como un peso, porque yo ya tenía una carrera antes, ya tenía un trabajo, yo ya tenía el trabajo, ya tenía la casa, ya tenía todo (...) como que estudié en otra condición, en una condición muy distinta (Entrevista 6, Vespertina USS)
Categoría: Organización del tiempo		
Planificación de eventos/estudios	Para cumplir con todas las áreas de las diversas esferas, la planificación de la jornada es clave, destacando la división de espacios-tareas y el estudio asincrónico en horarios nocturnos	<p>Sí, la verdad es que yo trataba que fuera el porcentaje de inasistencia que estaba permitido, como que sabía que podía faltar 4 veces al semestre a ese ramo y yo faltaba las 4 veces, o sea, me refiero a que las tenía contadas para ese tipo de situaciones o emergencia (...) (Entrevista 6, Vespertina, USS)</p> <p>A veces la V, en los últimos dos años me pasó que yo la iba a dejar antes de las 7 a la casa de mi tía para que la fuera dejar a las 8 a la respectiva escuela, para después yo ir a buscarla a la guardería a las 8 de la noche; entonces, la V a veces pasaba una jornada larguísima para yo poder hacer todo y cumplir con todo ¿cachái? (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p> <p>(...) tenía que dividirme entre estudiar y no estudiar o estudiar al otro día, apurada (...) porque igual cuando estoy con él, el tiempo se lo doy a él (...) desligarme de la universidad; y cuando estoy en la universidad, me desligo de él (...) (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p> <p>(...) bueno, uno igual le da espacio a los hijos y los estudios pasan a ser más nocturnos, tú estudiai de noche y esas cosas, pero aún así, llegaba a las 8 de la noche de la universidad, entonces también tenía que estudiar de noche. (Entrevista 9, Diurna, UA)</p>
Categoría: Redes de Apoyo		
Familia femenina	Las tareas de cuidado como una extensión de la maternidad a otros miembros femeninos de la familia	<p>Mi mamá siempre ha sido así como mi apoyo fundamental, mi mamá, mi hermana (...) porque de mi suegra (en ese sentido) no podía contar porque ella trabajaba todo el día, (...) ella igual es la jefa de hogar de su casa (...) (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>Mi mamá es distinto, porque claro, tiene ese instinto de mamá, de abuela, de todo, entonces ellas se imaginan una guagüita chiquitita no más y se derriten enteras, pero mi papá, claro, tenía otro tipo de expectativas para mí y yo rompiendo todo lo que él esperaba. Bueno, siempre cargamos con ese peso la mayoría de las personas, qué es lo que los demás quieren que uno sea. (Entrevista 14, Diurna, UCEN)</p>
Familia Masculina	Personajes a los cuales se les asocia el rol de responsable financiero del núcleo familiar, mas	Emm, no sé si en la crianza en sí misma, pero en cosas prácticas. Como cosas de ir a buscarlo, ir a dejarlo... igual está presente, no es como una maravillosa entidad de padre, pero está ahí. (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)

	<p>también puede apostar por estar presente como protagonista de la corresponsabilidad</p> <p>Su presencia no suele ser esencial en el cuidado de los/las hijos o hijas</p>	<p>Sí po' él trabaja full, él en cierta forma es quien mantiene a nuestro núcleo familiar ¿cachái? Él también es quien me ayudó a pagar la universidad. (Entrevista 2, Diurna, UAHC)</p> <p>(...) él estaba cumpliendo su rol de papá, que yo no podría describirlo de otra forma. Me carga decir como "no, como que él es lo máximo y me saqué la lotería, porque cuando yo no estuve él hizo de mamá". O sea, porque no hizo de mamá, hizo de papá ¿cachái? Lo único que no hizo fue dar pechuga, porque no es algo determinado biológicamente para él, pero en el fondo, él fue papá a toda raja y lo sigue siendo. Entonces, no me gusta considerarme como una privilegiada o que me saqué la lotería, pero sí mi lucha va en que todas las mujeres puedan vivir eso, tener a sus compañeros al lado y que cumplan el rol como tiene que ser, no como impuesto. (Entrevista 9, Diurna, UA)</p>
Círculo cercano	<p>Red de apoyo que está presente en el ambiente laboral, académico o personal</p>	<p>Sí, entraba con él a la sala. Y bueno, cuando tenía que dar como exámenes, mis amigas lo cuidaban afuera (Entrevista 11, Vespertina, UAHC)</p> <p>Emm, mi pololo, yo tengo una relación de casi 6 años, entonces mi pololo para mí también ha sido fundamental en tanto el apoyo emocional y económico, siempre ha estado presente (...) (Entrevista 13, Diurna, UAH)</p>
Servicios de Cuidado	<p>Red de apoyo de carácter externa que ofrece espacios de cuidado durante el desarrollo de la jornada académica o laboral, destaca el aparato escolar y las guarderías.</p>	<p>(...) ella nunca estuvo sola, siempre estuvo mi mamá, mi tía, la niñera que al final se hizo parte de la familia (...) (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p> <p>(...) pucha, la guardería que es un espacio que uno paga, que sin la guardería yo no sé qué hubiese hecho, o sea, sinceramente... la V entró al colegio y en ese momento mi mamá trabajaba (...) o sea, yo no le podía cargar la mata a mi mamá (...) porque también trabajaba, mantenía la casa y que tenía que ver a mis hermanas, qué se yo... pero la guardería, el colegio, porque en el colegio igual son buenas las profesoras que le han tocado a la V, preocupadas (...) (Entrevista 12, Diurna, UAH)</p>
Instituciones	<p>Red de apoyo de carácter externa que ofrece beneficios para acceder a la educación superior, pero que también se presenta en momentos extremos en que las demás redes fallan.</p>	<p>(...) Y en ese caso, yo creo que la sociedad debería apoyar más, o sea yo he encontrado ayuda y apoyo en organizaciones, en distintas organizaciones que me han apoyado como con mi hija, con otros problemas que he tenido... pero porque he buscado po', la gente tampoco es muy... como que la mayoría, cada uno se rasca como puede no más po'. (Entrevista 4, Diurna, UAH)</p>