

Ilusión de conciliación y persistencia de desigualdades en educación a distancia.

Fecha de recepción:

05/02/2026

Fecha de aceptación:

14/04/2026

Palabras clave:

*educación
a distancia,
educación
superior,
desigualdad
social,
docente
mujer,
condición
social.*

Keywords:

*distance
education,
higher
education,
social
inequality ,
woman
teacher,
social
conditions.*

Illusion of Conciliation and Persistence of Inequalities in Distance Education

Carolina Cravero

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Rafaela | CIT Rafaela (UNRaf – CONICET), Argentina
carolinacravero@unraf.edu.ar

Resumen

El artículo analiza las condiciones sociales que configuran el acceso y la permanencia en la educación superior a distancia mediada por tecnologías, a partir del estudio de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Desde una perspectiva interseccional situada, se examina cómo género, cuidados, trabajo y territorio se articulan en la experiencia de mujeres adultas trabajadoras que ingresan a la universidad bajo esta modalidad. Metodológicamente, la investigación se basa en un diseño mixto que combina datos cuantitativos producidos mediante un cuestionario auto-administrado aplicado en el taller de introducción a los estudios universitarios (2023 - 2024), con entrevistas semiestructuradas realizadas en el marco de la investigación ¿Quiénes estudian a distancia? El análisis permitió identificar una marcada feminización de la matrícula, alta inserción laboral y significativa presencia de estudiantes de primera generación universitaria. Los resultados muestran que la modalidad amplía efectivamente el acceso en contextos territoriales distantes de los grandes centros urbanos, pero la promesa de conciliación entre estudio, trabajo y cuidados se sostiene



ne sobre la intensificación del trabajo doméstico y la activación para nombrar la tensión entre la expectativa de flexibilidad y las condiciones estructurales desiguales que organizan el tiempo y el cuidado. El artículo problematiza desde una perspectiva interseccional, miradas tecnocráticas sobre la educación, para mostrar que la ampliación del acceso coexiste con persistentes desigualdades estructurales que inciden en el sostenimiento de la carrera.

This article analyzes the social conditions shaping access to and persistence in technology-mediated distance higher education, based on a case study of the Bachelor's Degree in Education at the National University of Rafaela (Argentina). From an intersectional perspective, it examines how gender, care, work, and territory intersect in the experiences of working adult women who enter university under this modality. Methodologically, the study adopts a mixed design that combines quantitative data from a self-administered questionnaire applied during the introductory workshop to university studies (2023–2024) and semi-structured interviews conducted within the research project *Who Studies remotely?* The analysis reveals a high feminization of enrolment, high labor insertion and a significant presence of first-generation university students. Results show that distance education effectively broadens access, particularly in territories distant from major urban centers. However, the promise of reconciliation of study, work, and care is sustained through the intensification of domestic labor and the activation to name the tension between expectations of flexibility and the unequal structural conditions that organize time and care. The article problematizes technocratic views on education from an intersectional perspective, to show that the expansion of access coexists with persistent structural inequalities that affect the sustainability of the career.

Introducción

Durante los últimos veinte años, la educación superior argentina atravesó procesos de expansión geográfica del sistema universitario público, diversificación en las propuestas formativas y la introducción de la enseñanza mediada por tecnologías que se intensificó con la pandemia por COVID-19. En este contexto, la educación a distancia pasó a tener un lugar central en las promesas de democratización de acceso, bajo la premisa de que la virtualidad elimina las barreras espacio-temporales que históricamente limitaron o interrumpieron las trayectorias educativas de amplios sectores de la población. No obstante, la posibilidad de estudiar en cualquier lugar y en cualquier momento no garantiza igualdad de oportunidades para hacerlo.

Este artículo analiza las condiciones sociales y de género que configuran el acceso universitario a distancia, tomando como unidad de estudio la Licenciatura en Educación (LE en adelante) de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf en adelante), una carrera de Ciclo de Complementación Curricular (CCC en adelante) que se dicta íntegramente bajo modalidad a distancia¹ desde 2021. La población estudiantil de esta licenciatura -mayoritariamente mujeres docentes en ejercicio, residentes en distintas provincias del país -ofrece un escenario empírico privilegiado para examinar cómo se entrelazan el trabajo, los cuidados, y la formación universitaria en la vida cotidiana de quienes cursan una carrera a distancia.

A diferencia de los estudios que abordan la virtualidad o educación remota desde una mirada tecnológica o pedagógica, este trabajo propone una lectura sociológica para indagar cómo la modalidad a distancia se inscribe en configuraciones sociales y de género que estructuran las posibilidades de acceso, permanencia y organización del tiempo de estudio. En particular, se problematiza la promesa de flexibilidad asociada a la virtualidad y las tensiones que emergen entre trabajo remunerado, responsabilidades de cuidado y formación profesional docente para reflexionar sobre los sentidos contemporáneos del acceso a la educación

superior.

El análisis se inscribe en una perspectiva interseccional (Crenshaw, 2012; Viveros Vigoya, 2016; Visotsky, 2018, 2024; hooks, 2021) que aborda las desigualdades sociales en tanto confluencia(s) de múltiples categorías como género, clase, raza, trabajo y territorio. Se adopta esta mirada, ya que posibilita entender cómo el cruce de desigualdades produce posiciones específicas de vulnerabilidad, pero también estrategias diferenciadas de agencia. En el caso de la LE la mayoría de las estudiantes se identifican como «mujeres» y trabajan en el sistema educativo, muchas de ellas jefas de hogar y máximas responsables de las tareas de cuidado. Su ingreso a la universidad se da en contextos de pluriactividad laboral, sobrecarga doméstica y tiempo fragmentado, siendo éstas las condiciones que configuran la forma en la que estudian y sostienen la cursada.

A partir de un diseño metodológico mixto cuantitativo-cualitativo se busca reconstruir las estrategias cotidianas que permiten cursar una carrera universitaria en la adultez, en medio de distintas exigencias. El enfoque cualitativo aporta herramientas para comprender las experiencias educativas más allá de los indicadores sociodemográficos, o de matrícula y egreso, y atiende a las prácticas, emociones y significados que acompañan el estudio en condiciones de precariedad y de cuidado intensivo.

El artículo se organiza en 3 apartados y conclusiones. En primer lugar, se desarrolla la perspectiva teórico metodológica. Luego se explicita el diseño de investigación. En el apartado de resultados se analiza la feminización de la matrícula en relación al trabajo y los cuidados, la incidencia del territorio en las condiciones tecnológicas y el capital cultural en juego, y se propone la noción de «ilusión conciliatoria» como categoría de análisis para pensar la experiencia educativa de las mujeres trabajadoras en la educación superior a distancia. Finalmente, las conclusiones sistematizan resultados a la luz del enfoque adoptado.

El trabajo busca contribuir a la sociología de la educación con una mirada situada sobre las modalidades actuales de acceso al ámbito universitario, mostrar que las condiciones para estudiar no son sólo institucionales ni tampoco

individuales, sino que emergen de procesos sociales complejos en los que interseccionan posiciones sociales que configuran trayectorias.

Lejos de ser un escenario puramente técnico, la educación a distancia -o enseñanza no presencial- mediada por tecnologías se configura como un campo donde se disputan sentidos sobre el tiempo, el trabajo y la formación, y donde se ponen en juego nuevas configuraciones del derecho a la educación en contextos de creciente precariedad.

Perspectiva teórico metodológica

Aportes de la perspectiva interseccional a la investigación educativa

Es difícil definir la interseccionalidad porque, precisamente, su potencia epistémica / política reside en su apertura conceptual y en su resistencia a una formalización académica cerrada (Visotsky, 2024). Antes que un marco teórico sistemático, se asume aquí como perspectiva situada, históricamente contingente, relacional y en permanente construcción para analizar la producción social de las desigualdades en el campo educativo.

Desde los aportes del feminismo anti-racista norteamericano, particularmente a partir de Kimberlé Crenshaw (2012), la interseccionalidad permitió comprender que las desigualdades no operan, ni pueden ser observadas, de manera aislada, sino en relación con otros marcadores de diferenciación social como la clase y la raza. La autora propone una lógica de análisis relacional que no se limita a un esquema de variables yuxtapuestas; las desigualdades son configuraciones históricas donde género, clase y raza no se suman, sino que se constituyen mutuamente:

En realidad, las experiencias de las mujeres de color evidencian como intersectan las diferentes estructuras, donde la dimensión de clase no es independiente de la de raza o género. (...) la discriminación como fenómeno – están ligados a sus identidades raciales y de género. Tanto la

raza como el género son dos de los organizadores básicos de la distribución de los recursos sociales, que generan diferencias de clase observables. (Crenshaw, 2012, p. 91-92)

La circulación académica posterior fue tornando la interseccionalidad en un paradigma², que cercenó muchas veces su potencial analítico, pero fue también esta expansión teórica la que dio lugar a debates en torno a los niveles de análisis que debía abarcar. Así, existen algunos enfoques que privilegian las dimensiones estructurales y macrosociales, mientras otros enfatizan las experiencias situadas y microsociales (Viveros Vigoya, 2016). Esta dualidad lejos de resolverse en una síntesis cerrada, constituye una de las potencialidades del enfoque, al permitir pensar relacionamente las estructuras de poder y las experiencias concretas de las desigualdades.

Es en este registro donde se inscriben los aportes de bell hooks (2021), quien, en diálogo con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, incorpora la perspectiva interseccional al campo educativo, y es una de las autoras de referencia para pensar la educación desde este enfoque. Según hooks, la educación es un espacio privilegiado, tanto para la producción de las desigualdades como de resistencia y transformación de éstas. Así, las relaciones de poder asociadas al género, clase social y raza que atraviesan constitutivamente a las instituciones educativas, también son susceptibles de crítica.

En distintos países de América Latina existen autoras que han realizado lecturas interseccionales y que fueron resignificando los aportes del feminismo para pensar particularidades del contexto regional. Por ejemplo, Rita Segato (2015), sin hacer un uso explícito del término «interseccionalidad», destaca cómo las desigualdades de género están intrínsecamente ligadas al territorio y las dinámicas coloniales que configuraron, y persisten, la región.

Por otro lado, Mara Viveros Vigoya (2016) en su genealogía del concepto repiensa la dominación como experiencia situada, donde las intersecciones de raza, género y clase afectan y configuran dichas vivencias a partir de procesos históricos

-coloniales- y tramas de significación culturales concretas. La autora entiende que, para un análisis situado latinoamericano, es importante asumir la perspectiva interseccional no como una reproducción del «mantra multiculturalista»: raza, clase, género, sexualidad; que descuide otras diferencias que puedan generar otras desigualdades significativas y de dominación social (Viveros Vigoya, 2016, p.14).

Situando la interseccionalidad

En el contexto argentino es revelador cómo las desigualdades étnico – raciales se encuentran mediadas por el territorio, la clase y el acceso a recursos institucionales (Visotsky, 2018, 2024). Esto se ve reflejado tanto en el campo educativo, como en el espacio urbano, donde las diferencias tienden a nombrarse a través de la racialización de las relaciones de clase³ (Margulis, 1999) o en términos territoriales por la colonialidad del poder⁴ (Segato, 2016).

La perspectiva interseccional aquí se asume como una apuesta por la producción de conocimiento crítico y situado, orientado tanto al debate académico como a la problematización y revisión de las políticas educativas. En tanto aporte epistémico del feminismo anti-racista al campo de las ciencias sociales, la perspectiva interseccional permite analizar la desigualdad -en este caso en el campo educativo- sin asumir un eje de dominación fundamental⁵ ni reducirla a identidades, condiciones naturales o grupos definidos (Espinosa Miñoso, 2020)⁶.

La interseccionalidad permite comprender de qué manera la educación superior no puede pensarse desde una perspectiva individual. La investigación educativa con perspectiva interseccional procura articular biografías educativas, recorridos escolares y/o trayectorias con las configuraciones estructurales que atraviesan de manera situada a las instituciones. En continuidad con los debates en torno a los niveles de análisis que el enfoque interseccional habilita, más allá de las categorías analíticas que se utilicen -biografías, trayectorias, recorrido escolar o biografía educativa- lo relevante no reside en la denominación adoptada, sino en el modo en que lo biográfico, personal y subjetivo es abordado en relación con estructuras sociales más amplias que, además, deben inscribirse en una historia colonial. Desde esta mirada, las experiencias no son pensadas como instancias

meramente microsociales, ni como reflejos directos de determinaciones estructurales, sino como producción situada que condensa, de manera histórica y contextual, múltiples relaciones de poder.

Las instituciones educativas aparecen como espacios en los que se entrecruzan relaciones sociales que las atraviesan desde fuera y desde dentro, y que inciden diferencialmente en las experiencias educativas. Si concebimos específicamente el ámbito de la educación universitaria a distancia desde esta mirada, las desigualdades se traducen en exigencias adicionales para las mujeres trabajadoras. Como señala Sepúlveda (2016) son muchas las estudiantes que deben «conciliar» el estudio con el trabajo remunerado y no remunerado, en un marco en el que la modalidad a distancia se asocia a una promesa de flexibilidad. Esto se inscribe en lógicas neoliberales en las que las responsabilidades del cuidado y la educación son privatizadas y trasladadas al ámbito individual.

Como se desprende del recorrido realizado por diferentes autoras, la perspectiva interseccional no opera aquí como un punto de partida teórico sino como una práctica de investigación: una manera de leer el territorio en clave de historia colonial, de interrogar los datos y de producir conocimiento que permita visibilizar de qué manera las desigualdades se entrelazan y re-actualizan; en qué sentido la distribución de recursos sociales está atravesada por distintos marcadores; cómo operan estas desigualdades en las instituciones educativas herederas y heredadas de esa historia colonial; y también de qué manera pueden ser transformadas.

Los cuidados en la investigación educativa

El trabajo con maestras y profesoras adultas que deciden continuar formándose en la universidad necesariamente requiere comprender la articulación entre trabajo y cuidados. En este sentido, Elizabeth Jelin (2010) destaca que las relaciones de género no sólo estructuran la división sexual del trabajo, sino que modelan formas específicas de afectividad, pertenencia y temporalidad. Así, las tareas de cuidado, lejos de ser privadas e individuales, constituyen un núcleo político de reproducción social.

En el campo educativo, la distribución desigual del tiempo y la energía que exigen los cuidados incide directamente en las posibilidades y condiciones de formación docente. De allí, la importancia de pensar el acceso universitario no sólo como derecho formal, sino como práctica material y simbólica atravesada por las cargas de trabajo y mandatos de género.

En el ámbito de la educación a distancia, estas desigualdades se traducen en exigencias específicas. Como ya fue desarrollado, la modalidad virtual suele asociarse a una promesa de flexibilidad que termina privatizando la tensión entre estudio, trabajo y cuidados. Para comprender estas dinámicas, se recuperan aportes del campo de los estudios de género, particularmente aquellos que examinan la dimensión temporal y afectiva del trabajo no remunerado (Jelin, 2010; Catela Da Silva, 2021), para entender cómo inciden en las condiciones materiales y simbólicas de formación universitaria de mujeres trabajadoras docentes.

La docencia, históricamente feminizada y asociada con el cuidado, combina reconocimiento simbólico con escaso valor económico y fuerte inestabilidad laboral (Morgade, 2007, 2010). La formación universitaria para la «profesionalización» aparece como una vía de legitimación y movilidad laboral ascendente, pero su realización exige sostener múltiples jornadas y reacomodar la vida cotidiana. De este modo, estudiar se convierte en una práctica atravesada por la temporalidad del cuidado: una actividad que se realiza en los márgenes del trabajo y la vida familiar, en tiempos fragmentados y discontinuos⁷.

En este artículo, la perspectiva interseccional se emplea para analizar la confluencia de género, trabajo, cuidados y territorio en la experiencia de mujeres adultas trabajadoras que cursan la LE bajo la modalidad a distancia. A partir de un diseño metodológico mixto, se identifican regularidades y tensiones que permiten construir la categoría de análisis «ilusión de conciliación», entendida como la distancia entre la expectativa de flexibilidad y las condiciones estructurales desiguales que organizan el tiempo y el cuidado.

Aspectos metodológicos

El material empírico fue producido a partir de un diseño metodológico mixto en el marco del proyecto de investigación «¿Quiénes estudian a distancia? Un relevamiento sobre las condiciones sociales y de género de los/as estudiantes de educación», aprobado en la convocatoria 2023 de la Secretaría de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Universidad Nacional de Rafaela, cuyo objetivo fue conocer la población estudiantil, así como sus motivaciones y percepciones sobre la modalidad a distancia y el aprendizaje en entornos virtuales. Por un lado, se utilizaron datos cuantitativos provenientes de la implementación de un cuestionario auto-administrado aplicado de manera guiada a través de las aulas de plataforma *moodle* en el marco del taller de introducción a los estudios universitarios (TIEU) de la Licenciatura en Educación de la UNRaf, donde de un universo de $N = 289$, se obtuvieron 194 respuestas correspondientes a las cohortes 2023 ($n = 92$) y cohorte 2024 ($n = 102$). Este instrumento permitió revelar información socio-demográfica, condiciones laborales, responsabilidades de cuidado, procedencia territorial y condiciones tecnológicas de quienes ingresan a la carrera. Por otro lado, se recupera material cualitativo a partir de entrevistas semi-estructuradas desarrolladas en el marco del proyecto. En esta etapa, se realizaron cuatro entrevistas definidas metodológicamente como semi-estructuradas⁸. Los aspectos tenidos en cuenta a la hora de establecer criterios de selección fueron la accesibilidad y la confianza, posibles a través de la información facilitada por tutores de la carrera Licenciatura en Educación que actuaron como informantes clave y posibilitaron la identificación y contacto con las personas entrevistadas que incluyó a tres mujeres y un varón con edades comprendidas entre 37, 39 y 49 años, residentes en distintas localidades de Argentina.

De acuerdo con el diseño mixto, ambos registros se analizan para comprender cómo las condiciones estructurales son situadas, experimentadas, se expresan y negocian, y no con fines de contrastación.

Resultados

Feminización de la matrícula, trabajo y cuidados

El análisis de los datos correspondientes a las cohortes 2023 y 2024 de la LE de la UNRaf permite identificar una configuración de ingreso claramente marcado por la intersección entre género, inserción laboral y responsabilidades de cuidados. En ambas cohortes, la matrícula presenta una notable feminización: el 87,5% de las personas ingresantes en 2023 y el 88,2% en 2024 se identificaron como «mujeres»⁹ (Datos propios, 2024). Esta tendencia no constituye un rasgo aislado, sino que se inscribe en una estructura más amplia de condiciones laborales que moldean las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel universitario.

La casi totalidad de quienes ingresan a la carrera se encuentran insertos laboralmente. Esto en gran medida responde a que se trata de un Ciclo de Complementación Curricular. En la cohorte 2023, el 93,2% de las mujeres y el 100% de los varones declararon trabajar, mientras que en 2024 las cifras rondan el 91,4% y el 100% respectivamente (Datos propios, 2024). En el caso de las mujeres, la inserción laboral se centraliza mayoritariamente en la docencia frente al aula, en muchos casos con situaciones de inestabilidad, concentrándose en ambas cohortes en cargos de suplencia o interinatos:

Condición de cargo	Mujeres (%)	Varones (%)
Titular	32,4%	45,2%
Interino	24,1%	20,1%
Suplente / Reemplazante	41,5%	28,7%
Otros / Contratados	2,0%	6,0%

Tabla 1: Datos propios, 2024.-

Esta situación refuerza el sentido instrumental que muchas veces adquiere el ingreso a la Licenciatura para las mujeres en tanto estrategia para mejorar la

posición en el escalafón docente y aspirar a mayores niveles de estabilidad.

El dato que introduce una diferencia sustantiva entre varones y mujeres se vincula con la distribución de las tareas de cuidados. En la cohorte 2023, el 68,5% de las mujeres declaran tener personas a cargo, frente al 42,8% de los varones. Esta brecha se amplía en la cohorte 2024, donde el 71,2% de las mujeres señala asumir responsabilidades de cuidado, mientras que entre los varones este porcentaje desciende al 33,3% (Datos propios, 2024). A su vez, más del 80% de las mujeres en ambas cohortes manifiestan realizar de manera habitual tareas domésticas y de cuidados, porcentaje significativamente más elevado que el registrado entre varones.

El cruce de las dimensiones trabajo, cuidados y estudio permite analizar lo que podría llamarse una «brecha diferencial», que, además, para la cohorte 2024 se profundiza:

Cohorte	Mujeres con trabajo + cuidados	Varones con trabajo + cuidados
2023	65,8%	42,8%
2024	68,4%	33,3%

Tabla 2: Datos propios, 2024.

Esta diferencia se inscribe en lo que Jelin (2020, 2021) conceptualiza como organización social del cuidado, donde las responsabilidades domésticas continúan distribuyéndose de manera desigual según género, ya que existe una diferencia de entre 25 a 35 puntos porcentuales entre mujeres y varones en lo que respecta a tener personas a cargo¹⁰. Estos datos evidencian que el acceso a la universidad se configura a partir de desigualdades persistentes en la organización social del trabajo, los cuidados y el estudio.

A partir de entrevistas semiestructuradas se pudo vislumbrar cómo estas condiciones estructurales se vivencian en el cursado. Algunas estudiantes describen estrategias cotidianas de organización del tiempo, negociaciones familiares y

reacomodaciones laborales que hacen posible el sostenimiento de la cursada, al mismo tiempo que expresan tensiones, sobrecarga y agotamiento:

yo tengo un nene de 5 años, que todavía no entiende nada, pobre... Él me ve estudiando, y la verdad trato de hacerlo a la mañana cuando él está durmiendo, pero a veces hay un montón de leer. Y a veces implica parte de ocupar nuestro tiempo... Y él dice mamá está trabajando, no dice estoy estudiando... (Entrevista estudiante, cohorte 2023).

Siempre buscando ayuda y por ahí, sacrificando, qué se yo si tengo una actividad de los chicos y bueno estudiaré a la noche, cuando estén todos durmiendo o me levanto a las cuatro de la mañana, cosa que cuando ellos se levantan a las ocho o un domingo a las nueve, yo ya estudié algo (Entrevista estudiante, cohorte 2023).

A mí se me re complica. Yo estoy trabajando mucho tiempo. De hecho, cuando empecé a estudiar trabajaba en un solo cargo a la tarde, y bueno, empecé tranqui y después empecé a trabajar doble cargo y con los chicos que van a una escuela técnica que va desde la mañana hasta la tarde, no... se me está complicando muchísimo. De hecho, ahora estoy haciendo solo dos materias (Entrevista estudiante, cohorte 2023).

Bueno, bien al estar a distancia, uno se organiza, bueno es unas horitas, el material lo acomodo para otro momento, ahora tengo mucho trabajo, hoy no llego... A veces tengo la voluntad, pero mi cuerpo y mi cabeza no dan (Entrevista estudiante, cohorte 2024).

La modalidad a distancia aparece como una condición necesaria para hacer compatible el estudio universitario, el trabajo y los cuidados, más que como una libre elección entre alternativas equivalentes:

Primero porque donde vivo yo tenemos una universidad, pero no estaba

la carrera y bueno, como tengo ya mi familia con mis hijos, no me puedo ir a estudiar a otro lado, ya pasó mi época de ir a estudiar... Bueno, era la única forma de yo poder crecer, era de esta manera, a distancia (Entrevista estudiante, cohorte 2024).

Desde una perspectiva interseccional, estos resultados permiten afirmar que la feminización de la matrícula de la LE a distancia no puede interpretarse únicamente como una característica del campo educativo, sino como parte de una configuración social específica en la que el ingreso universitario se produce mayoritariamente en mujeres adultas, trabajadoras, con responsabilidades familiares y residentes, en su mayoría, de localidades alejadas de los grandes centros urbanos. Si bien la modalidad a distancia amplía las posibilidades de acceso, especialmente para quienes habitan en pequeños pueblos y parajes, lo hace sobre una base de desigualdades preexistentes que, como veremos, continúan organizando de manera diferencial las condiciones de estudio.

Territorio, no presencialidad y condiciones tecnológicas

De acuerdo con lo elaborado en el apartado teórico, en Argentina el territorio se vuelve una expresión de diferenciación étnico / racial, producto de la historia colonial, al interior de las instituciones educativas (Vistosky, 2016, 2018, 2024).

En el contexto urbano-metropolitano existen investigaciones sociales que muestran empíricamente cómo suelen aparecer manifiestas formas de discriminación en las escuelas¹¹ por la procedencia de determinados barrios o espacios etiquetados como «villas», «asentamientos», «barrios de inmigrantes» (Margulis, Lewin, 1999; Neufeld, Thisted, 1999).

En otros contextos, en ciudades intermedias de Argentina, como Rafaela en Santa Fe, esas expresiones al interior de los establecimientos educativos suelen aparecer en términos de «provincias vecina» para auto-atribuirse un componente étnico - racial blanqueado que invisibiliza la presencia afro e indígena: el centro oeste de Santa Fe como producto de la colonización europea blanca en contraposi-

ción a un Chaco, Santiago del Estero o Corrientes mestizo e indígena (Soldan, 2020; Aguilar y Ghirardotti, 2021). Desde la sociología de la educación se explica cómo estas experiencias tempranas de la escolaridad trazan también los recorridos universitarios de las personas que ingresan a la educación superior. Es por lo anteriormente expuesto, y en consonancia con lo planteado por Visotsky (2018, 2024) y Segato (2016), que, en el contexto argentino, el territorio opera como marcador relacional de desigualdad.

El análisis de las cohortes 2023 y 2024, permite observar como la no presencialidad amplía el alcance geográfico, por un lado, y que también pone en evidencia condiciones diferenciales vinculadas a esa localización territorial y a las infraestructuras tecnológicas disponibles.

Si bien la ciudad de Rafaela continúa con una proporción significativa de la matrícula, se registra una expansión sostenida hacia otras localidades de la provincia de Santa Fe y hacia otras provincias vecinas.

Localidad de origen	2023	2024
Rafaela (SF)	35,2%	31,4%
Sunchales (SF)	8,1%	7,8%
San Cristóbal (SF)	6,5%	9,2%
Santa Fe (Capital de SF)	5,4%	6,1%
Otras provincias	12,8%	15,5%

Tabla 3: Datos propios, 2024.-

De los datos se desprende una modesta «descentralización» entre 2023 y 2024. Mientras que en 2023 el peso de la ciudad de Rafaela era mayor, en 2024 crece la participación de localidades del norte de Santa Fe, próximas a Chaco, y de otras provincias, entre ellas también Córdoba y Entre Ríos.

Este leve desplazamiento descentralizado resulta relevante dentro de un sistema universitario históricamente concentrado en los grandes centros urbanos. En este sentido, la modalidad a distancia, juega un papel habilitante o

«democratizador» en el acceso a la universidad de personas cuyos territorios distan de las áreas metropolitanas.

Sin embargo, esta ampliación no se produce en condiciones homogéneas, tanto por lo anteriormente señalado sobre la racialización del territorio en una historia colonial que marca las experiencias escolares tempranas, así como en el cruce con las condiciones tecnológicas de cursado. Si bien el 95% de las estudiantes declara contar con conexión a internet en sus hogares, una proporción significativa, el 22%, la define como inestable. Al cruzar la localidad con la calidad de la conexión surgen algunos datos interesantes: los nodos urbanos como Rafaela y Santa Fe presentan un 98% de conectividad estable, mientras que en localidades rurales o pequeñas ese porcentaje desciende al 35% (Datos propios, 2024).

Desde la perspectiva asumida, estos datos permiten problematizar una mirada lineal sobre la virtualización o educación mediadas por tecnologías, ya que el territorio no es sólo el lugar de residencia o procedencia, sino una dimensión de la experiencia universitaria en la modalidad a distancia que incide marcando diferencias.

Por otro lado, los resultados muestran que la educación a distancia se vuelve la única posibilidad para personas que, por razones territoriales, no podrían sostener una cursada presencial siendo, además, docentes en ejercicio con tiempos laborales. Estas son algunas de las respuestas obtenidas en el cuestionario auto-administrado cuando se indaga sobre la elección de una modalidad a distancia: «mis responsabilidades laborales limitan mi disponibilidad para asistir a clases presenciales»; «por razones laborales, es imposible poder cursar en forma presencial»; «porque trabajo y se me complica viajar»; «porque en mi ciudad no hay universidades para cursar de forma presencial»; «No existe otra posibilidad próxima a mi domicilio, soy una estudiante de Empedrado, provincia de Entre Ríos»; «por la imposibilidad de ir hasta Rafaela, no tengo movilidad», «porque no tengo horarios para viajar ya que trabajo mañana y tarde; además no cuento con transporte»; «por una cuestión de que no cuento con los recursos para trasladarme de una ciudad a otra, me es imposible cubrir esos gastos» (Datos propios, 2024.)

En este sentido, la no presencialidad que engloba a la educación mediada por tecnologías -entornos virtuales y/o a distancia- hace emerger al territorio como una dimensión social clave para comprender cómo se habilitan, se configuran y se tensionan las experiencias de ingreso y permanencia en la educación superior a distancia¹².

El capital cultural en juego: universidades del bicentenario y primera generación universitaria

En este apartado resulta relevante poner de relieve el rol que cumplen las universidades creadas en el marco de las políticas de expansión del sistema universitario nacional, impulsadas sobre todo a partir del año 2010 y por eso llamadas «universidades del bicentenario». Instituciones como la Universidad Nacional de Rafaela fueron pensadas para ampliar el acceso al nivel superior en ciudades intermedias o históricamente relegadas del mapa universitario, al menos en lo que refiere al sistema público. En el caso de Rafaela, la UNRaf concretó la posibilidad de acceder a estudios universitarios a personas cuyas trayectorias educativas y familiares habían estado históricamente por fuera de ese horizonte.

El encuadre institucional es necesario porque articula de manera directa con el perfil de primera generación universitaria que muestran las cohortes analizadas en el CCC LE. La mayoría de las estudiantes provienen de hogares sin capital universitario previo. Esto que generalmente es leído en términos individuales de movilidad social ascendente, refleja también las reconfiguraciones territoriales que producen las políticas públicas.

Ante la consulta sobre el máximo nivel educativo alcanzado por padres / tutores, se pudo reconstruir que el 80% de los ingresantes a la Licenciatura en Educación, si bien poseen un título terciario previo porque se trata de un CCC, son primera generación de universitarios en sus familias (Datos propios, 2024)¹³.

La combinación de feminización de la matrícula, la condición de primera

generación universitaria, la inserción laboral previa, una edad superior a la media y la modalidad a distancia configura una población estudiantil ya integrada al mundo del trabajo, con importantes responsabilidades familiares, que encuentra en la LE una oportunidad de profesionalización docente. Esto, sin dudas, le da a la carrera un valor estratégico para estas personas.

Para esta población estudiantil con históricas barreras geográficas para acceder a la universidad presencial, brechas económicas, de género y simbólicas, la educación a distancia representa un escenario en el que cursar sin desplazamientos y con flexibilidad horaria se vuelve una promesa, una posibilidad y la ilusión de recuperar un tiempo que anhelaron tener en otro momento de la vida.

La «ilusión de conciliación»

Cuando en el formulario auto-administrado se indaga sobre los motivos de elección de una carrera a distancia, aparece de forma marcada una expectativa: la virtualidad como «ahorro» de tiempo o como optimización del mismo, algo que ya se vislumbra con el motivo de evitar traslados y/o desplazamientos citados anteriormente.

Como vimos, la modalidad a distancia aparece inicialmente como una solución a un problema de tiempos. Sin embargo, a partir de las entrevistas semi-estructuradas, emergen relatos que evidencian cómo ese tiempo «ahorrado» es inmediatamente colonizado por las demandas domésticas que suelen recaer sobre las mujeres y donde el hogar aparece como un territorio de demandas constantes que colisionan con los requerimientos de estudio y dedicación a una carrera universitaria.

La dificultad para delimitar el tiempo de estudio en el espacio doméstico aparece reiteradamente en las entrevistas. Una estudiante expresa:

Tengo a mi familia, tengo a mi hijo, mis viejos que están grandes,

viajar... Por ahí, me toca acá hacer dos turnos, hay muchas funciones que cumplir acá, no tenés la mente en blanco, como cuando sos un poco más chico. (Entrevista a estudiante, cohorte 2023).

Testimonios como este permiten observar cómo la modalidad a distancia no elimina la tensión entre cuidado y estudio, sino que la re-configura al interior del hogar.

Expresiones como «estudiar en casa no siempre es fácil» o «al estar en casa se mezclan las cosas» (Entrevista estudiante, cohorte 2023), evidencian la inscripción del estudio universitario en una jornada extendida atravesada por el trabajo remunerado y el trabajo doméstico no remunerado.

Esta «mezcla de cosas» o «no tener la mente en» no constituye únicamente una experiencia subjetiva de sobrecarga, sino que ponen de manifiesto las tensiones estructurales que atraviesan las trayectorias. Los relatos muestran que la compatibilización entre trabajo, cuidado y estudio dista de resolverse por cursar a distancia. Es precisamente a partir de esta constatación que proponemos la categoría «ilusión de conciliación». En línea con análisis que advierten sobre la privatización de responsabilidades en contextos de virtualización educativa (Sepúlveda, 2016) la noción de ilusión aquí empleada no remite a una percepción individual equivocada, sino a una promesa social de conciliación basada en la privatización de la tensión entre trabajo, cuidado y estudio.

Bajo ese supuesto de disponibilidad temporal, el tiempo aparece como un recurso posible de administrar y controlar de manera individual, cuando en realidad se encuentra estructurado por relaciones de género y de clase, marcadas territorialmente, que distribuyen de manera desigual las responsabilidades domésticas y de cuidado.

Esta ilusión opera también sobre la representación de la trayectoria universitaria como lineal. En este sentido, la carrera universitaria se concibe como una secuencia ordenada de eventos lógicos, etapas acumulativas, ordenados con un sentido temporal lineal, con un ritmo estable y un destino final claro. Sin embargo,

las trayectorias reales de estas estudiantes se organizan de manera discontinua, fragmentada, atravesadas por interrupciones y urgencias de la temporalidad de los cuidados que desborda la expectativa de progresión lineal e implica reacomodamientos y negociaciones permanentes.

La «ilusión de conciliación» se pone en juego cuando emerge la tensión temporal-espacial real entre el «estar en casa» y el «estar disponible para el estudio», entonces la expectativa de flexibilidad se confronta con una jornada extendida que abarca trabajo docente remunerado, trabajo doméstico y formación académica, y donde la conciliación no es posible.

El hogar como aula y la «flexibilidad» de la modalidad a distancia termina siendo una sobrecarga para las mujeres que se resuelve apelando a las tradicionales y feminizadas redes de mujeres que sostienen los cuidados¹⁴. Son madres, abuelas, hermanas las que permiten sostener las trayectorias universitarias de estas docentes que desean obtener el título de LE:

... o ves a tu vieja que corre, que va viene, que colabora... Que por ahí estás en clase virtual y ella por ahí mirando a tu hijo o hace la comida... O nos organizamos más, porque yo durante la semana no estoy... No sólo haces el sacrificio vos, sino que te acompaña tu familia. Es un conjunto de cosas, creo que si no los tuviera a ellos estaría más atrasada en la carrera (Entrevista a estudiante, cohorte 2023).

En otro sentido, las ingresantes que declaran cierta «soledad» con hijos a cargo y sin ayuda extra son las que expresan las dificultades para sostener la cursada, así como temor al abandono forzado: «a veces pienso en dejar porque no me dan las horas del cuerpo, siento que no rindo en nada» (Entrevista, cohorte 2023).

La dimensión cualitativa permitió identificar que lo que las ingresantes reconocen como redes familiares son principalmente otras mujeres. Esto no es una novedad, ya que son muchos los estudios en el campo de la sociología de género que muestran cómo una pareja masculina en el hogar no necesariamente significa

una distribución equitativa de las tareas domésticas. Además, aquellas estudiantes que conviven con sus parejas suelen expresarse en términos de «ayuda» o «colaboración», es decir, siguen siendo las gestoras mentales del hogar y el tiempo de estudio se vuelve residual.

Para las estudiantes que no tienen pareja, la carrera sería imposible sin una red de cuidados y las figuras que generalmente emergen en las entrevistas son las madres abuelas o las hermanas tías. Por otro lado, en los datos aparecen sólo dos menciones a la externalización del cuidado como un servicio: a través del pago de niñera en un caso, y pago de maestra particular en otro para las tareas de los/as hijos/as. Esto puede leerse como un indicador socio-económico de la población docente que, para permanecer en la universidad, incluso de manera remota, gestiona el cuidado principalmente a través de redes solidarias o como sobrecarga.

Estas mujeres tienen un límite salarial claro, especialmente en cargos docentes de suplencia o interinos donde el sueldo apenas cubre el costo de sostenimiento de la vida. Entonces, la educación a distancia se convierte en una alternativa viable de profesionalización, pero a su vez en una ilusión conciliatoria.

Desde la perspectiva asumida, el análisis de los datos permite identificar el componente de clase presente en las estrategias de conciliación de las mujeres trabajadoras de la educación. Mientras otros sectores sociales resuelven las tensiones que emergen de la conciliación con la externalización a través de contratación de servicios domésticos pagos, las docentes que estudian en el CCC LE de la UNRaf resuelven la tensión a través de la intensificación del trabajo doméstico o recurriendo a las redes de parentesco gratuitas. Es por ello que la noción misma de «conciliación» es construida en términos analíticos como una «ilusión» que, además, se sostiene sobre otras mujeres cuya labor también es precarizada como la contratación de servicio doméstico, maestras particulares, o sobre redes de parentesco gratuito que intensifican las dobles o triples jornadas.

En términos estructurales no se ha democratizado el tiempo ni los recursos materiales de cuidado, entonces las instituciones universitarias también caen en esta ilusión; por un lado, pueden ampliar el acceso, una cuestión que la educación a

distancia mejora sin dudas, pero a su vez las condiciones de permanencia sólo pueden ser «paliadas» o «contenidas» en la medida que las universidades cuenten con recursos y políticas de acompañamiento, pero no desaparecen. En el caso específico de las ingresantes y estudiantes de la Licenciatura en Educación, la tecnología no produce la desigualdad, sino que la vuelve visible a la vez que la intensifica en el espacio doméstico dando cuenta de las brechas pre-existentes.

La educación a distancia amplía efectivamente el acceso al nivel universitario y habilita procesos de profesionalización docente que, en muchos casos, no serían posibles en modalidades presenciales. Sin embargo, y desde una perspectiva interseccional de género, lo hace sobre una estructura social que organiza de manera desigual el tiempo y la promesa de conciliación desplaza al ámbito privado la resolución de la tensión entre trabajo, estudio y cuidados. De esta manera, la profesionalización docente se vuelve viable no porque exista una redistribución social del trabajo reproductivo, sino porque este se intensifica o reorganiza a través del trabajo de madres, abuelas, tías y, en gran medida, no remunerado. En este sentido, la categoría «ilusión de conciliación» permite nombrar la tensión que encuentra lugar cuando la ampliación del acceso a la educación a través de la mediación tecnológica coexiste con la persistencia de las desigualdades, y da cuenta de la distancia entre la expectativa de flexibilidad y las condiciones sociales de género estructurales.

Conclusiones

Las reflexiones que siguen buscan recuperar de manera sintética los principales resultados de la investigación y ponerlos nuevamente en relación. Se trata de una sistematización que permite volver sobre los ejes trabajados, y al mismo tiempo, abrir preguntas que exceden el alcance de esta investigación. De esta manera las conclusiones se presentan no como un cierre, sino como una discusión abierta y punto de partida para seguir indagando las condiciones sociales

que configuran el acceso y permanencia universitaria mediada por tecnologías.

Los resultados obtenidos durante la investigación permiten sostener que el ingreso universitario, en el caso de la Licenciatura en Educación a distancia de la UNRAf, se produce en la intersección de desigualdades estructurales que articulan género, clase, trabajo, cuidados y territorio. Existe una marcada feminización de la matrícula que puede leerse como una configuración social muy específica: mujeres adultas, docentes en ejercicio, mayoritariamente primera generación universitaria, que residen en territorios distantes de las áreas metropolitanas, con condiciones laborales precarizadas, responsabilidades de cuidados y personas a cargo, y trayectorias profesionales inestables que encuentran en la formación universitaria que propone el CCC una estrategia y expectativa de mejora -lo cual debe relativizarse- en sus condiciones laborales.

De los datos analizados, se evidencia que la modalidad a distancia amplía efectivamente en términos de acceso y también habilita trayectorias que, para la mayoría de estas mujeres, no podrían sostenerse de forma presencial, en especial aquellas que residen en territorios alejados de los principales centros urbanos y donde también desempeñan su actividad docente. Sin embargo, esta ampliación del acceso convive con estructuras sociales que para estas mujeres significa una desigual distribución del tiempo y los cuidados. Entonces, la educación universitaria a distancia mediada por tecnologías se inserta en esas desigualdades pre-existentes y, en términos de género, las re-configura al interior del espacio doméstico que propicia una superposición de trabajo doméstico no remunerado, con trabajo remunerado y exigencias de la vida universitaria la mayoría de las veces imposibles de conciliar.

En este marco y a partir de una perspectiva interseccional de género, se propone la categoría «ilusión de conciliación» para dar cuenta de la tensión entre la promesa de flexibilidad asociada a la educación a distancia y las condiciones materiales de vida -concretas- en las que las mujeres trabajadoras de la educación sostienen su formación -llámese esta «permanente», «profesionalización del trabajo docente» u otras categorías que el poder público suele asignar para el ascenso en el

escalafón-.

Por otro lado, vemos a través de los datos producidos cualitativamente que la conciliación no emerge de una redistribución social del trabajo reproductivo sino de su privatización: el tiempo que se supone «ganado» o «ahorrado» por no tener que viajar para la presencialidad es rápidamente cooptado por las demandas domésticas, y la continuidad de las trayectorias depende de redes feminizadas de cuidado, de acuerdos y arreglos familiares y de jornadas extendidas que desdibujan las fronteras entre estudio, trabajo y vida cotidiana.

En otro sentido, la ilusión responde a una idea de carrera universitaria como trayectoria lineal y acumulativa que choca con temporalidades fragmentadas, interrumpidas y negociadas permanentemente. Es importante hacer una aclaración en este sentido; la tecnología en sí misma no es productora de la desigualdad, sino que en la mediación educativa que amplía el acceso también opera como mediación que expone y visibiliza brechas que deben ser leídas de manera interseccional y están vinculadas al territorio -que en la historia colonial argentina se encuentra fuertemente racializado-, de capital cultural, de género y de clase que marcan la organización social del cuidado a la hora de estudiar en casa.

En síntesis, el aporte de esta investigación y análisis no enfoca en un cuestionamiento a la educación a distancia mediada por tecnologías, porque su relevancia en la ampliación del acceso para las mujeres docentes es innegable, sino que pone el acento en que la «democratización» formal del ingreso no es concomitante a una democratización del tiempo, del cuidado ni de las condiciones materiales de permanencia. En este sentido, problematizar y construir la categoría de «ilusión de conciliación» busca desnaturalizar esa promesa y visibilizar que la profesionalización docente de mujeres adultas trabajadoras descansa sobre arreglos privados y redes feminizadas. Asumir esta tensión es un paso fundamental para pensar tanto políticas educativas como acciones colectivas de transformación.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C., & Ghirardotti, A. (2021). La escuela, el barrio y las barras: Un análisis

- sociológico de la construcción de la alteridad en una escuela del nivel medio de la ciudad de Rafaela (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Rafaela). Repositorio UNRaf. <https://repositorio.unraf.edu.ar/items/7c705479-6f32-4281-bffb-997a3f2ca1a7>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. (Lucas) Platero (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Espinosa Miñoso, Y. (2020, diciembre). Interseccionalidad y feminismo descolonial: Volviendo sobre el tema. *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/interseccionalidad-y-feminismo-descolonial-volviendo-sobre-el-tema/>
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias* (2.a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2021). ¿Quién cuida a la gente? Desigualdades, familias y políticas públicas. Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://defensoria.org.ar/rec/elizabeth-jelin-quien-cuida-a-la-gente-desigualdades-familias-y-politicas-publicas/>
- Margulis, M. & Lewin, H. (1999). Escuela y discriminación social. En M. Margulis et al. *La segregación negada: Cultura y discriminación social* (pp. 197-222). Biblos.
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: Supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Educação & Sociedade*, 28(99), 400–425.
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: Aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. Repositorio Filo Digital (UBA). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10046>
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. A. (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: Ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (Comps.). *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). EUDEBA.
- Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 265-278). Emecé.
- Segato, R. (2016). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Prometeo.
- Sepúlveda, P. (Comp.). (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Visotsky, J. A. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de Descolonización y Liberación*, 13(21), 155–171.

Visotsky, J. (2024). Interseccionalidad crítica y proyectos descoloniales. Praxis Editorial.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17.

Notas

- 1 En este artículo se emplea la expresión “educación a distancia” en el sentido que adopta la Licenciatura en Educación de la UNRaf, es decir, como modalidad mediada por tecnologías digitales y desarrollada en entornos virtuales. Las distinciones conceptuales entre educación virtual, a distancia e híbrida, propias del campo de las tecnologías educativas, no constituye el objetivo específico de este estudio.
- 2 Especialmente a partir de los aportes de Patricia Hill Collins y de los intentos de formalización de autoras como Hancock (Viveros Vigoya, 2016).
- 3 Se trata de una categoría de análisis construida por el sociólogo argentino Mario Margulis a partir de sus investigaciones sobre discriminación social en el área metropolitana de Buenos Aires en los 90. Este concepto busca descubrir cómo las diferencias raciales y étnicas se entrelazan con las estructuras de clase en dicho contexto histórico y social, luego de comprobar a través de un extenso trabajo empírico que la manifestación de países limítrofes o provinciales del interior de argentina, ubicación desventajosa en la posición de clase (pobreza, marginalidad) exclusión, discriminación y rechazo estaban dirigidas a
- 7 Estas cuestiones serán retomadas en el apartado «resultados» a partir de los datos producidos empíricamente.
- 8 Se definen de esta manera acorde al grado de espontaneidad de la interacción verbal, directamente relacionado con el nivel de estructuración previa de preguntas y respuestas (Piovani, 2007).
- 9 Si bien el instrumento de recolección de datos incluyó opciones para identidades no binarias y otras categorías de género no normativas, el 100% de la muestra analizada sobre ingresantes a LE (n = 194) se auto-identificó dentro del binarismo varón/mujer. Por este motivo, el análisis estadístico se presenta segmentado únicamente en estas dos categorías.
- 10 Estadísticamente es menester esclarecer que se trata de porcentajes intra-grupos, es decir, no se compara mujeres contra varones, sino que de cada 100 mujeres 68 tienen esa carga, y de cada 100 varones 33 tienen esa carga. En términos de muestra, al ser una matrícula feminizada, la de las mujeres es más estable y la de los varones es más sensible.
- 11 Generalmente las unidades de estudio suelen ser escuelas de

grupos que poseen las siguientes características: rasgos corporales propios del mestizaje en América Latina, origen migratorio de y formas culturales vinculadas con el origen migratorio o con la marginación urbana (Margulis, 1999, p. 47). Este proceso implica que las relaciones de clase en Argentina se configuran históricamente basándose en características corporales, culturales, étnicas y sociales. La racialización de las relaciones de clase se manifiesta en la discriminación, exclusión y estigmatización de sectores de la población que son percibidos como “otros” debido a su origen, apariencia física, cultura o posición económica. Estas dinámicas tienen raíces históricas en la época colonial y se perpetúan influyendo en las jerarquías sociales y en la reproducción de las desigualdades

- 4 Elaboración teórica de Aníbal Quijano de la cual parte Rita Segato para analizar la relación entre colonialismo y género, así como las particularidades territoriales de nuestra región.
- 5 Como sería género para el feminismo, clase social para el marxismo.
- 6 Este desplazamiento no desconoce el origen racial del concepto de interseccionalidad; por el contrario, busca reconocer formas específicas de invisibilización y blanqueamiento que muchas veces se nombran en clave territorial.

la red pública. Esto responde a mayores facilidades de acceso al campo para los investigadores/as de ciencias sociales y, en este sentido y a mi entender, también un sesgo metodológico que resulta ético mencionar.

- 12 Esta cuestión queda abierta como futura línea de investigación, para seguir profundizando el territorio como dimensión y profundizando su vinculación con el objeto de estudio.
- 13 Desde la experiencia docente – universitaria - que acompaña y está presente en egresos, sabemos que esto suele ser muy importante en términos subjetivos y simbólicos tanto para quienes egresan, para sus familias y la comunidad de Rafaela en general.
- 14 En los relatos de las ingresantes aparecen dos redes marcadas: la familiar y la laboral.

