



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en Trabajo Social

Trabajo Final de Grado

**Desigualdades socio - educativas de los estudiantes en el contexto de
emergencia socio sanitaria**

Institución educativa José Manuel Estrada

Integrantes:

Mazza, Andrea Edith. DNI.20574664

Rodríguez González, Noelia. DNI. 33700302

Docente de intervención Pre- Profesional: Torres Exequiel

Seminario Orientador de la Temática de Intervención: Andrada Ana

Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina: Ortolanis Eduardo

Fecha: 12/12/2023

Trabajo Final de Grado

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1 Conceptos para pensar la educación | 6 |
| 1.1 Educación como campo | 6 |
| 1.2 La educación como práctica liberadora | 10 |
| 1.3 Políticas educativas y su rol en el campo educativo | 15 |
| Capítulo 2. Un recorrido indispensable para la construcción de nuestro problema de investigación- acción | 27 |
| 2.1 La institución José Manuel Estrada y su contexto. | 27 |
| 2.2 Sujetos portadores de recursos desiguales | 32 |
| 2.3 Presentación del objeto de indagación | 40 |
| Capítulo 3. Trayectorias educativas y construcción de subjetividades | 44 |
| 3.1 Consideraciones metodológicas | 44 |
| 3.1.1 Técnicas de recolección de información | 46 |
| 3.2 Lugar de los sujetos en los procesos de investigación en Trabajo Social | 49 |
| 3.3 Análisis en el trabajo de campo | 52 |
| 3.3.1 Representaciones sociales en torno a la accesibilidad | 52 |
| 3.3.2 La feminización del cuidado: otra cara de la desigualdad | 55 |
| 3.3.3 Subjetividad y representaciones de los estudiantes | 57 |
| 3.3.4 Estrategias de los estudiantes | 59 |
| Reflexiones finales | 61 |
| Bibliografía | 64 |
| Fuentes documentales | 69 |
| Anexo | 70 |

Introducción

La presente tesina surge de la práctica pre- profesional ubicada en quinto año de la Licenciatura Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proceso nos condujo a centrarnos en una tesina de investigación- acción donde el referente empírico se encuentra ubicado en la institución escolar primaria nocturna de adultos. La misma fue realizada en la institución educativa José Manuel Estrada, cito en Fermín Martín s/n Barrio IPV 360, Ciudad de Córdoba Capital.

El tema u objeto de la tesina se focaliza en visibilizar las concepciones sobre las desigualdades socioeducativas en dicha institución educativa en un contexto de emergencia socio sanitaria. Se considera relevante establecer el reconocimiento de la educación en general como un derecho universal. Al respecto, ponemos énfasis en la década del noventa la cual se caracterizó por un fuerte avance neoliberal que profundizó las inequidades en Argentina y en la región. Las desigualdades educativas no se manifiestan solamente en términos de acceso, sino que se expresan en la segregación y persistencia de circuitos educativos de menor calidad.

En cuanto al proceso de inserción institucional, fue llevado a cabo, como expresa Margarita Rozas Pagaza (2005) como:

“Un primer acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de sus necesidades. El significado metodológico de este momento consiste en iniciar el conocimiento de dicho contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación”. (p.77)

Dicho proceso fue posible a través de la indagación de la vida de los sujetos institucionales. En palabras de Margarita Rozas Pagaza (2005) “cabe destacar que la inserción siempre abarca el acercamiento a la institución y los actores siendo posible ese acercamiento cuando está orientado por una actitud investigativa que posibilite interrogarse sobre el sujeto y sus necesidades”. (p.76)

Se considera pertinente el objeto o tema para nuestra formación profesional porque es relevante comunicar las concepciones de los sujetos. Asimismo, estas se vuelven clave a la hora de fortalecer respuestas a las demandas concretas con ciertos grados de democratización de las relaciones. La importancia de la instalación de dispositivos democráticos es otra clave para incluir a los excluidos socialmente. Además, visibilizar las voces de aquellos que no tienen voz en la sociedad, dando a conocer sus universos culturales y sociales, sus perspectivas, experiencias y representaciones.

A continuación, presentamos la estructura organizativa de la tesina dividida en tres capítulos:

En el primer capítulo, se introduce conceptos, nociones y perspectivas para pensar la educación, que orientan en el proceso de sistematización de la Tesina. En los subcapítulos que la integran, se encuentra a la educación como campo y como práctica liberadora tomando los aportes de Pierre Bourdieu y de Paulo Freire. Los mismos brindan un marco teórico para pensar diferentes nociones sobre la educación desde una perspectiva relacional y una práctica social liberadora. Y en último subcapítulo, se aborda el marco normativo del sistema educativo haciendo énfasis a las políticas educativas a través de un recorrido socio histórico. También se centra en el rol que asumen las mismas en el campo educativo.

En el segundo capítulo, se realiza un recorrido para construir el problema de investigación- acción. En relación al primer subcapítulo, se propone caracterizar a la institución José Manuel Estrada y su contexto. En los subcapítulos posteriores abordamos la temática de los sujetos portadores de recursos desiguales. Por último, se presenta el objeto de indagación. Con respecto al campo problemático, se construye y redefine en relación con las transformaciones sociales. Las mismas afectan la vida de los sujetos de la institución educativa José Manuel Estrada, en tanto sobrevivencia, dignidad y derechos (Cazzaniga, 2001).

En el tercer capítulo se analiza las trayectorias educativas y construcción de subjetividades de los agentes educativos y los estudiantes. Por una parte,

se expone las consideraciones metodológicas que hemos optado en la investigación - acción. Por otra parte, en el segundo subcapítulo se enfoca en el lugar de los sujetos en los procesos de investigación en Trabajo Social. En el último subcapítulo se centra en el trabajo de campo analizando las entrevistas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las múltiples realidades como expresiones de la diversidad de sus identidades, experiencias y contextos que les atraviesan. Por ello, el lenguaje inclusivo, también denominado lenguaje no sexista, tiene un lugar relevante en nuestra producción de sistematización de Tesina. Esta decisión nace ante la necesidad de dar una respuesta ante la exclusión lingüística que tiene su raíz en el binarismo de género. Ésta implícitamente niega que las identidades no solo son dos sino que existen más posibles (Lagneaux, 2017).

A partir de esto, se comprende que los modos de escribir y de nombrar a los sujetos forma parte de su identidad y de sus experiencias de vida. Se considera al lenguaje inclusivo como herramienta de disputa no solo en el plano escrito sino también en el hablado. Este forma parte de un proceso de comprensión de la importancia de la interpelación y de la inclusión en la comunicación (Lagneaux, 2017).

Capítulo 1 Conceptos para pensar la educación

En este capítulo se analiza diferentes perspectivas teóricas para pensar el campo educativo, se parte por reconocer una multiplicidad de actores e intereses; la relación de poder y dominación que se ponen en juego, e inciden en su configuración. Para ello, se apela a una perspectiva fenomenológica que permita comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores, la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Como afirma Taylor y Bodgan (1987): “El fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos, tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos” (p.16). Es decir, lucha por lo que Max Weber (como se citó en Taylor y Bodgan, 1987) denomina *verstehen*, esto es comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

1.1 Educación como campo

La teoría de Pierre Bourdieu en el campo educativo posibilita pensar a la educación como campo, donde están en juego la lucha de los agentes por su conformación, sus prácticas, las posiciones ocupadas, la intencionalidad y el juego de fuerzas. La institución escolar construye y reproduce formas de hacer, pensar y decir de los agentes. A su vez, van configurando el campo de lo social estableciendo diferencias y desigualdades socioeducativas. Teniendo un lugar estratégico para la reproducción cultural y social, es generadora de experiencias transformadoras y de carácter emancipatorio. De este modo, la perspectiva relacional permite analizar críticamente la dialéctica establecida entre los agentes y la cultura escolar en la cual se encubre una dominación simbólica.

La teoría de campos de Pierre Bourdieu facilita algunas claves analíticas para abordar la educación. Al mismo tiempo, se centra en el lugar que asume el campo educativo y el orden escolar en la producción y reproducción de un determinado orden social. De esta manera, toma en cuenta el lugar de los agentes en dicho campo, sus prácticas, las posiciones ocupadas, las intencionalidades y el juego de fuerzas. Estas contribuciones y reflexiones que ofrece su perspectiva teórica, reconoce la lucha de los agentes por la conformación de un campo de lucha de poder a partir de un capital simbólico que da prestigio y legitimidad a quienes lo poseen.

Es relevante recuperar sus categorías de espacio social, campo, capitales, habitus y prácticas escolares que el autor ha tomado en su perspectiva relacional. Al respecto, Bourdieu (1997) establece que: “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición (...) según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas (...) son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural” (p.13).

Dentro del espacio social general se constituyen diferentes campos que se distinguen por el tipo de capital que está en juego. Se considera a la educación como campo y al conjunto de fuerzas que la constituyen, tomando en cuenta dos nociones que hace Bourdieu para comprender lo social. La primera, referida a la estructura material con sus regularidades objetivas: *lo social hecho cosas*. La segunda, alude a las estructuras mentales de cada agente: *lo social hecho cuerpo*, en el cual las segundas se incorporan a las primeras.

Gutiérrez (2006), retoma a Bourdieu que define a los campos como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias. En estos campos lo que se pone en juego son distintas y desiguales posiciones que ocupan los agentes y las relaciones entre esas posiciones.

En ese sentido, Gutiérrez (2006) remarca que “la estructura de un campo es un estado- en el sentido de momento histórico- de la distribución en un momento dado del tiempo, del capital específico que allí está en juego” (p.32).

Es un estado de las relaciones de fuerzas entre agentes o las instituciones comprometidas en el juego. Así pues, se constituye un campo de luchas destinado a conservar o transformar ese campo de fuerzas. En definitiva, se trata de la conservación o de la subversión de la estructura de la distribución del capital específico.

Bourdieu establece varios tipos de capital además del económico, tales como el capital social, cultural y simbólico. Costa (Citado en Gutiérrez, 2006) tematiza que el capital puede definirse como “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, consumen, se invierten, se pierden” (p.34).

El concepto de capital de Bourdieu constituye una categoría clave donde el autor libera ese concepto de la sola connotación económica, marcando una ruptura con el Marxismo. En otras palabras, extiende el concepto de capital y de interés a otros campos sociales que el económico. Alrededor de este bien apreciado, escaso y legitimado se constituye un mercado específico. En el mismo existen productores de ese bien (oferta de bienes culturales) y consumidores (demanda de bienes culturales). Afirma Gutiérrez (2006) “Se produce así una situación de mercado en la cual se distinguen oferentes y demandantes del mismo bien, y en la cual comienzan a diversificarse tanto la producción como el consumo de dicho bien” (p.56).

En relación al campo educativo, resulta relevante comprender la dinámica relacional de estos conceptos donde los agentes educativos portan diferentes capitales (sociales, culturales, etc.). En otras palabras, los recursos con los que cuentan quienes enseñan y quienes aprenden. El capital que está en juego en el campo educativo es el capital cultural, en donde los agentes luchan por aumentar o mantener dicho capital. Se recupera a Gutiérrez (2006), que establece que este capital “está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuentas de las desigualdades de las performances escolares” (p.36).

Bourdieu establece que el capital cultural puede existir bajo tres formas: el incorporado, ligado al cuerpo relacionado con conocimientos, ideas valores, habilidades; en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales y en

estado institucionalizado que constituye una forma de objetivación como lo son los títulos escolares. Este último, lleva a señalar instituciones sociales específicas, como es la institución escolar, a las que se les reconoce legítimamente administrar ese bien.

El autor construye la noción de capital simbólico como un capital de reconocimiento y de consagración. Bourdieu (citado en Gutiérrez, 2006) refiere que el capital simbólico es “la forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas” (p.39).

El capital cultural en el campo educativo es considerado como un poder simbólico, que se constituye como la particular fuerza de que disponen ciertos agentes educativos. Estos capitales se ponen en juego según las trayectorias y posiciones de los agentes educativos, donde establecen alianzas y despliegan estrategias para conservar y/o aumentar dichos capitales. El acceso a dichos capitales se da de *modo desigual* en el campo educativo.

La existencia de los agentes educativos que monopolizan el capital cultural y simbólico, quienes despliegan estrategias de conservación, defendiendo la ortodoxia. Mientras quienes disponen de menos capital utilizan estrategias de subversión. En otras palabras, los agentes educativos despliegan estrategias de conservación y subversión en una lucha simbólica para transformar y/o conservar la estructura del juego. Se retoma a Gutiérrez (2006) “(...) llevan implícitas también luchas por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar en ese juego” (p. 33).

Los agentes educativos tienen en común ciertos intereses fundamentales, establecen alianzas, compromisos, apuestas a través de estrategias en una lucha permanente de acumulación de capitales y de estado de relaciones de fuerza. Desde esta perspectiva relacional, se puede abordar el campo educativo desde su aspecto dinámico y rescatando la dimensión histórica del mismo. Se producen constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre agentes educativos y las instituciones comprometidas en el juego.

Bourdieu (1997) construye la categoría de habitus como:

Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial—, estructuras estructuradas, los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. (p.16)

En esta misma línea de análisis, Bourdieu (1997) establece que los habitus están diferenciados, pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, los habitus también son operadores de distinción.

A modo de cierre, se considera a la educación como campo, es decir, una red de relaciones de oposición y jerarquía, dinámica e interrelacionada con otras instituciones escolares. Las mismas presentan diferencias y similitudes en cuanto a currículum, edificio y modelos pedagógicos. En estas, se pueden reconocer la estructuración de desigualdades a partir de la mayor o menor cantidad de recursos (capital económico y cultural).

1.2 La educación como práctica liberadora

La contribución de Paulo Freire brinda herramientas teóricas para analizar el vínculo del educador- educando en la institución educativa José Manuel Estrada. Siendo esta escuela nuestro referente empírico, a partir del cual se analiza las transformaciones que se produjeron en este vínculo en un contexto de emergencia socio-sanitaria.

Resulta clave recuperar las categorías de Paulo Freire, especialmente el concepto de educación para la libertad, definida por el autor como educación

bancaria. Sobre esto, Paulo Freire (1997) “la explica así: la concepción bancaria, al no superar la contradicción educador- educando (...) no puede servir a no ser la domesticación del hombre”. (p.16)

En esta dirección, el autor produce una ruptura epistemológica de cómo se representa el sujeto pedagógico y la relación de los saberes compartidos. Por lo tanto, no existe un solo sujeto portador del saber, ya que se habilita el intercambio cultural. Tal como refiere Paulo Freire, la educación bancaria era un modelo de dominación que abarcaba el conjunto de los procesos educativos. Tal educación concibe a los estudiantes como sujetos pasivos, siendo su principal objetivo ideológico la adaptación de los mismos al mundo. Al respecto, Paulo Freire (1997) expresa que “Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando” (p.17).

Se retoma a Paulo Freire (1997) que considera al educando como:

Objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a la estructura de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces es todo lo contrario hacer pensar, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. (p.13)

Parafraseando a Paulo Freire (1997) para la educación bancaria el ser humano es una cosa, un depósito, una olla. Su conciencia es algo especializado, vacío. Este tipo de educación es criticada por el autor, ya que remite a una práctica en el cual por un lado, el educador es reconocido como *quien piensa, sabe, habla, actúa y es autoridad*. Por otro lado, el educando ocupa una posición subordinada donde *no sabe, no piensa, no actúa*.

Resulta relevante subrayar los aportes de Foucault (2003), quien hace referencia que en el proceso histórico, el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo y del individuo. Esto le llevó a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro. Este otro que está sometido, no

sólo se somete, sino que se forma de acuerdo a las exigencias del que posee el poder. Por lo tanto, el poder se transforma en autoridad sobre las personas, a la cual le deben obediencia, respeto y benevolencia.

En la educación, las relaciones de autoridad se demuestran claramente en la educación tradicional o como remarca Paulo Freire en la educación bancaria. Parafraseando a Foucault (2003), la autoridad es ejercida por el docente sobre los estudiantes. El docente es el modelo a seguir, tiene el poder absoluto y es la autoridad máxima. Los estudiantes son una piedra en bruto que el docente tiene que formar.

Foucault (2003) afirma que en toda relación de poder se genera una resistencia al poder, una manera de lucha en contra de ese poder absoluto. A nivel educativo, se puede observar más claramente esta resistencia al poder absoluto. La docente que era la que todo lo sabía y lo podía, en la educación tradicional, cada vez fue más criticado, cuestionado y por ende, se buscó cambiar este tipo de educación. Pasando entonces de un poder autoritario a uno democrático, donde el estudiante es tomado en cuenta para su formación. La misma es el centro de la educación, se pasa de una educación memorística a una analítica.

Freire (1970) remarca que “El educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado (...) los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador” (p. 51). Es decir, este tipo de educación bancaria concibe al sujeto como mero objeto y no sujeto de la educación.

En su carácter paternalista, los oprimidos reciben el simpático nombre de *asistidos* Cuanto más adaptado esté el estudiante al mundo, mayor será la dominación y opresión sobre los mismos. Como establece Freire (1970) “La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende dentro de su marco ideológico, es indocinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (p. 59).

Este autor brasileño considera a la educación como una práctica social histórica, profundamente política. Freire (1997) afirma:

La verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico y político. Por la misma razón nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra. (p. 16)

Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación bancaria niega el diálogo, es asistencial, sirve para la dominación y mantiene una contradicción entre el educador y el educando. Inhibiendo el acto creador del cual es indispensable para la cognoscibilidad de los sujetos, este tipo de educación elimina el saber y la transformación. Asimismo, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber, es un verbalismo alienado y alienante. Al respecto, Paulo Freire (1970) establece que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (p. 53).

A diferencia de la educación bancaria, la educación liberadora debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando de tal manera que ambos se hagan simultáneamente educadores y educandos. Parafraseando a Freire (1970), el autor enfatiza que la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Por lo tanto, sin ésta no es posible la relación dialógica indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. Al respecto, Freire (1970) afirma:

De este modo el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos. (p. 61)

Según Puiggrós (2005), Freire habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante para ser partícipe del cambio social. La transgresión no se hará poniendo el acento en el análisis de los métodos y las técnicas mismas, sino en el carácter político de la educación. En efecto, surge naturalmente la imposibilidad de que sea neutral.

En esta misma línea, en la educación problematizadora es esencial el diálogo, donde la educación es como una práctica para la libertad. Para que exista un diálogo verdadero se requiere que los sujetos tengan un pensamiento crítico. Expresa Freire (1970):

El diálogo, que implica pensar críticamente, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (p. 75)

Esta educación problematizadora, relación indispensable para un acto cognitivo, es práctica social que genera experiencias del cual se rescata la historicidad, la cotidianeidad y los conocimientos que producen los sujetos. La misma es crítica y sirve a la liberación; se asienta en el acto creador, estimula la reflexión, la educación se rehace constantemente en la praxis. Establece Freire (1970) que “Para la educación problematizadora, en tanto que hacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación “(p. 67).

Dicho de otra manera, la educación que propone Freire (1997) pues, es:

Eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando, - o al plantearse con el educando- el hombre- mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. (p. 18)

En la educación tiene que existir un diálogo, como afirma Freire (1970) “una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.”(p. 73). Sumado a esto, el autor hace referencia a este pasaje de conciencia mágica a la conciencia ingenua, de esta a la conciencia crítica y liberadora, y de esta a la conciencia política. Para ello, los sujetos toman conciencia de la opresión de la sociedad llevando un proceso de concienciación que posibilita la transformación del mundo.

Al respecto, Freire (1997) remarca que:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él (...) un proceso de concienciación, o sea de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (p.14)

A modo de cierre, la propuesta freireana de la educación propone que la educación verdadera es praxis y acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo. Una educación que pueda partir de una toma de conciencia y reflexión desde las propias experiencias, expectativas, problemas y vivencias del pueblo.

1.3 Políticas educativas y su rol en el campo educativo

Se realiza un breve recorrido sociohistórico del sistema educativo en Argentina, el Estado como garante vinculado a los efectos políticos y sociales en los últimos tiempos. Este permite visibilizar los orígenes de las desigualdades educativas y analizar el rol de las políticas públicas en cada periodo histórico.

La educación está atravesada por la dimensión histórica y ha existido siempre una necesidad recíproca entre el Estado y el campo educativo.

Inicialmente la educación estuvo vinculada a lo político, de carácter fuertemente centralizado cuya función fue generar integración social. Asimismo, creando sentimiento nacionalista, identidad, ciudadanía y hegemonía de los grupos dirigentes. Homogeneizando formalmente a la población y generando consensos hacia una nueva forma de organización social que no se correspondía con una realidad marcadamente desigual y heterogénea (Filmus, 1997).

Al respecto, Filmus (2016) analiza el Estado Oligárquico Liberal y la función política que asumió la educación en su etapa fundacional:

El sistema educativo se constituyó con características fuertemente estatistas y centralizadoras (...) en sus orígenes estuvo vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación del consenso y la construcción del propio Estado. (p.7)

Este centralismo estatal presente en los orígenes del sistema educativo se debió principalmente, según Filmus (1997) porque la finalización de los procesos independizadores no tuvo como correlato inmediato la Constitución de Estados Nacionales. Asimismo Oszlack (citado en Anzorena, 2008) analiza la fase ideológica de creación del Estado Nacional, en donde el “Nuevo Estado dependía de su capacidad para producir verdades y por lo tanto debía apelar al control ideológico como mecanismo de dominación (p.4). Según Oszlack, se privilegió un proyecto pedagógico con una función política. La escuela debía cumplir un papel integrador y unificador a través de la difusión de los valores tradicionales y seculares y de pautas universalistas, como el laicismo.

En sus orígenes el carácter público de la educación estaba ligado a lo estatal, dado que el Estado aparecía como la única instancia que garantizaba el acceso a la educación, en un contexto de mixtura entre migrantes y autóctonos que se diferenciaban culturalmente y los efectos de la modernidad que rompían con el marco de referencia tradicional y religioso (Casassus, 1999). Así, la Ley 1.420 impulsada por Sarmiento en 1884 establecía una educación gratuita, pública, obligatoria, laica y con homogeneidad curricular en pos de resignificar la idea de nación y de formar ciudadanos. En otras palabras,

a través de esta política educativa se tendió a homogeneizar, clasificar y controlar a la población acorde al proyecto modernizador propuesto por la élite gobernante.

La conformación del sistema educativo nacional estuvo asociada a la consolidación del Estado, incorporando a la población a un proyecto de dominación enmarcado en un sistema de creencias y pertenencia. Esto se realizó en un contexto de urbanización y auge fabril que ayudó a acrecentar la matrícula en las escuelas. Además, la necesidad de disciplinar y poner orden, dando herramientas para construir una sociedad trabajadora asalariada.

La escuela no apuntaba a fomentar seres autónomos ni a su desarrollo individual, sino a adaptar sus cuerpos y subjetividades para la vida del trabajo en pos de un desarrollo capitalista. A su vez, la escuela junto con la familia se convierten en instrumentos fundamentales para ello brindando valores *civilizatorios*. Tales como el esfuerzo personal, el sacrificio, el valor del conocimiento, el hábito del ahorro, la igualdad política frente a la desigualdad económica, pero con la promesa de una movilidad social mediante la meritocracia.

La sociedad basada en el mérito permitió a la población una emancipación de su condición de origen y acceso a otras posiciones expectantes, generando una sobrevaloración del dinero, la propiedad y las credenciales, consideradas como símbolos del éxito personal (Tiramonti, s/f).

Hasta ese momento se miraba a la educación y al progreso como algo lineal, evolutivo e ilimitado. Sin embargo, comienza a generarse una crisis en las alianzas políticas, económicas y sociales que lograron legitimarla a lo largo del siglo XX.

Diversos argumentos teóricos, políticos, sociales y económicos entran en conflicto y por ende, se desencadena una crisis de gobernabilidad que impacta también en el sistema educativo. Algunas críticas que se refirieron a este último se centraron en la afirmación que la escuela no tiene efectos en la movilidad social y que hay factores externos que afectan al desempeño escolar. Además, se concibió a la educación como un acto de reproducción social e incluso se llamó a desescolarizar la sociedad. En efecto, genera una incorporación selectiva en el mundo laboral e inequidad en el desempeño personal y social.

Al mismo tiempo, se consideró que la educación integra diferenciadamente, siendo un acto de sumisión cultural.

La situación de crisis tiene un efecto devastador en la escuela y se expresa en carencia financiera, irrelevancia económica, desprestigio social y desmoralización de la institución en particular y de lo público en general (Casassus, 1999). En relación a la crisis del Estado de Bienestar Keynesiano, hacia mitad de los años 70, la derecha diagnostica que el problema pasa por el exceso de intervención estatal, quitando los incentivos a los trabajadores. Al mismo tiempo, quita incentivos al capital, sustrayendo inversiones a la producción. Así, se va desprestigiando lo público relacionándolo al totalitarismo, la ineficiencia, el reglamentarismo y la burocratización.

Tomando los aportes de Minteguiaga (2008), entre 1973 y 1983, se fue gestando en Argentina un proceso de redefinición de lo público. Se cuestionó qué es lo público (concepciones, discursos, ideas en disputa) y quiénes debían ser los garantes y responsables de la educación (la familia, el Estado, los particulares o la comunidad). Como resultado, surgieron nuevas concepciones de la relación entre el Estado y la Sociedad Civil, entre otros.

Ya en tiempos dictatoriales se sientan las bases del paradigma neoliberal el cual consolida al sector empresarial concentrado, junto con un nuevo actor: el capital financiero internacional. En efecto, este último va a condicionar el desenvolvimiento económico hasta llevar a la sociedad argentina al desastre: la hiperinflación y el caos socioeconómico.

En esta misma línea de análisis, en los años '90 la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales. Estos no pudieron controlar el conjunto de procesos económicos y sociales bajo su jurisdicción y un estrechamiento de los márgenes de su autonomía para definir políticas públicas. Por consiguiente, los Estados Nacionales estuvieron condicionados por organismos internacionales que erosionaban la capacidad de autodeterminación de los pueblos.

En esta década, se implementan un conjunto de medidas de ajuste. Entre ellas, la privatización, desregulación, apertura comercial, flexibilización laboral, equilibrio fiscal con reducción del gasto público, regresividad tributaria y endeudamiento externo. De esta manera, se consolidó y profundizó el

paradigma neoliberal en donde la educación debía redefinirse en función del nuevo orden de acumulación.

El Estado Moderno está cada vez más atrapado en las redes de interconexión mundial, permeado por fuerzas supranacionales, intergubernamentales, y transnacionales. Acerca de estas fuerzas, no se basan solamente en un poder económico sino también en un poder basado en la supuesta experticia, como por ejemplo el Banco Mundial, Unicef, FMI. Como consecuencia, el Estado queda en una relación de asimetría con respecto a estos, perdiendo direccionalidad sobre la política pública en general y sobre la educativa en particular (Tiramonti, s/f).

Este modelo de acumulación básicamente remite a dos puntos: aliviar el *gasto* educativo del presupuesto público y abrir nuevos ámbitos de negocios al mercado. Contra la utopía liberal originaria que presentaba la educación pública como un medio de ampliar la ciudadanía, el neoliberalismo ve en la educación un gasto (si es pública) o un negocio (si es privada).

Al respecto, Minteguiara, A. (2008) plantea que “el nuevo esquema de interpretación pasará a conformarse dentro de las coordenadas de la autonomía escolar, la calidad educativa, la equidad y el pluralismo religioso “ (p.97).

En primer lugar, los discursos y posiciones anti estatistas tomaron hegemonía para definir lo público, en donde se concibió a *la educación como un servicio público*. En ese proceso de redefinición de lo público, se le atribuyó el carácter público a la educación privada, llevándose a cabo un desprestigio de los servicios educativos brindados por el Estado. En esta línea de análisis, Minteguiara, A. (2008) afirma que “El eje aquí aparecerá puesto en las familias, en la clientela y no en la noción de ciudadanía” (p.98). Es decir, se concibió a la educación como un bien de mercado, donde los particulares son percibidos como consumidores o clientes que lo compran dentro de la oferta educativa (no como un derecho social, sino personal).

En segundo lugar, esta concepción se evidenció claramente en la Ley Federal de Educación promulgada en 1993 (Ley 24.195) donde se le atribuyó el rol de la familia como agente natural y primario de la educación. No solo las familias y su *capacidad de compra* de ese bien de mercado fue un actor

relevante, sino que también la redefinición de lo público vino acompañado con el *concepto de comunidad*. (Mercado vs Estado).

En este periodo el proceso de transformación del sistema educativo implicó cambios profundos, que fueron visibilizados en diferentes leyes. En primer lugar, la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (Ley 24.049 sancionada en 1991 y promulgada en 1992) la cual transfirieron las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias y la ciudad de Buenos Aires. En segundo lugar, la ya mencionada Ley Federal de Educación (Ley 24.195) que fue la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo. Y en tercer lugar, el Pacto Federal educativo (suscrito en 1994 y convertido en Ley 24.856 en 1997) como herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación de la LFE. También se sancionó la Ley de Educación Superior (Ley 24521 en 1995) (Feldfeber & Gluz, 2011).

A través de estas leyes, la actividad educativa será planteada como un servicio en donde el conocimiento adquiere un carácter mercantil y se niega el carácter de derecho social e inalienable de la educación. La educación pasa a ser un bien de consumo, susceptible a ser comprada por los usuarios en el denominado *mercado educativo*. Este modelo de educación dejó como consecuencia la deserción escolar, la segmentación social y el aumento en la brecha entre clases. De esta manera, se hizo necesario el replanteo de dicha Ley Federal De Educación.

Como expresa Tiramonti (citado en Roitenburd, S. y Abratte, J. P., 2010) “se produjo una redistribución de las cargas administrativas, una re direccionalización de las demandas hacia los distintos niveles del aparato estatal y del mercado (...) y representó un punto de inflexión en la configuración tradicional del sistema” (p.323).

Con respecto a la educación de adultos, se produce un abandono político. Como afirma Lorenzatti (citado en Cotta, C. y Pinotti, M. L, 2017) “supone dos dinámicas, por un lado, la falta de regulación con respecto a la modalidad y su posterior homologación a la normativa del resto del sistema” (p. 33).

Cabe recordar el análisis de Calvo (2012) que al realizar una breve reseña del sistema de educación pública de dicho periodo advirtió que:

En la institución escolar es posible visualizar cómo el pasaje de la condición del alumno como futuro ciudadano a la de consumidor en el presente, se dio mediante las políticas y los programas socioeducativos implementados, y fue factible por la lógica institucional cada vez más segmentada, y por los cambios en las currículas (...) Asimismo, el tipo subjetivo consumidor es la resultante de a partir del esfuerzo individual en la adquisición de saberes de corte pragmático, utilitario, que aseguren un mejor desempeño en un mercado laboral cada vez más flexible y excluyente. Esta lógica se opone radicalmente a la educación como forjadora de un sujeto con pensamiento crítico, capaz de situar al conocimiento como herramienta para transformar la realidad social. (p. 72)

A principios del año 2000, se plantearon desafíos a nivel macro y microeconómico. Así se trabaja sobre políticas superadoras de los fundamentalismos neoliberales que privilegian la búsqueda de alternativas en torno al desarrollo local y a los modelos de alternativa social. En este marco, a fines del 2005 se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075) apoyado por los privados, y con el objeto de aumentar la inversión en educación hasta el 6% del PBI. Como establece Feldfeber & Gluz (2011) “el incremento de la inversión de educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% del PBI” (p.346).

La Ley de Financiamiento Educativo abrió un nuevo escenario para pensar el campo. En el artículo 2, inciso “e”, se fija como prioridad “erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema” (p.1).

Al año siguiente se sanciona la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206). Esta ley tiene como objetivo fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales. Se debe brindar una educación integral, igualitaria y equitativa, a su vez una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos. Sumado a esto, se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, respetar y atender a la diversidad cultural y social. Así pues, promover desde el estado una educación integral, que facilite la integración social plena de todos y para todos. Al respecto, se reconoce en el artículo 2 a “la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.” Esta declaración de la educación y del rol del Estado como garante, resultó fundante en esta reforma. De esta manera, se fue transformando la concepción de la educación establecida en la década del 90 que miraba a la educación como un derecho personal con un rol de la familia como agente primario y natural de esa educación.

Se pretende formar ciudadanos críticos para la toma de decisiones, la inserción laboral o en el mundo del conocimiento. Se reconoce a la educación como un medio para el progreso social y la posibilitadora del despegue de la condición de origen.

Al respecto, Filmus (2017) afirma:

Entre otras transformaciones se recuperó el papel central de Estado Nacional en la conducción y articulación del sistema educativo, se unificó la estructura educativa retornando al modelo de educación primaria y secundaria, se reconstruye el sistema de formación técnica y profesional con un sólido mecanismo de financiamiento, se jerarquizo la formación docente y las condiciones de trabajo a través de una paritaria docente nacional que fija un salario mínimo para todas las jurisdicciones. (...) Los procesos de elaboración de la legislación incluyeron una participación activa del conjunto de los actores de la comunidad argentina, en particular de los miembros del sistema escolar. (p. 29)

Asimismo, el Estado se comprometió a respetar y garantizar la diversidad cultural. Con respecto a esto, a fines del 2015 se exhibe un balance positivo a la hora de analizar y comparar con décadas anteriores la educación. En el 2006, se capacitaron a los docentes para llevar adelante contenidos de Educación Sexual Integral, de acuerdo con la Ley Nacional 26.150.

A nivel provincial, en el año 1991 se sancionó la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley N° 8113) basándose en el principio rector de la educación permanente, ofreciendo educación toda la vida a las personas. En el artículo 40 se plantea:

La educación de adultos es la modalidad del sistema que tiene la finalidad de garantizar la educación básica general y la capacitación técnico y profesional de la población adulta. Con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social. (p.13)

Posteriormente, la promulgación de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/1993) produce una reestructuración del sistema educativo, modificando los ciclos escolares. Estos cambios nacen de la necesidad jurídica de adaptar dicha ley provincial a la LFE. Como remarca Lorezanti (citado en Cotta, C. y Pinotti, M. L, 2017) “entre otras medidas se cierra la Dirección de Educación del Adulto (...) por falta de reglamentación de la misma” (p.48). En 1999, con el cambio de Gobierno se creó por decreto N° 1587, la Dirección de Regímenes Especiales que coordinó la educación de estos regímenes: Física, Artística, Jóvenes y Adultos.

Resulta relevante dilucidar que la política educativa establecida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, generada en el año 2008, no ha tenido actualizaciones hasta la fecha. En el año 2010, se promulgó la Ley de Educación Provincial N° 9870, en consonancia con la Ley de Educación Nacional, ubicando a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una modalidad dentro del sistema educativo en el marco de la educación a lo largo de toda la vida. Dispone que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba deba articular los programas y acciones de educación para jóvenes y

adultos con otras organizaciones culturales y de la producción a fin de brindar un servicio eficiente y de calidad. La misma establece que en la organización curricular e institucional de la educación de jóvenes y adultos se tengan algunos objetivos. Entre ellos, se enfoca en la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. Además, se centra en hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática, mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. Asimismo, incorpora en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural, entre otros.

En este periodo, la Educación Técnico Profesional, que había sido destruida por el menemismo, contó con más de 4.000 instituciones y superó el millón de estudiantes. Asimismo, el Plan FINES (Finalización de Estudios primarios y secundarios) permitió el egreso de más de 500.000 jóvenes y adultos. En el nivel universitario, se incrementaron la cantidad de universidades estatales y el número de estudiantes, en el cual el Plan Progresar colaboró en el sostenimiento de los mismos.

Se establecieron tres políticas para garantizar la inclusión en el sistema educativo: la Asignación Universal por Hijo (AUH), las políticas para la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo de un programa de inclusión digital a través de Conectar Igualdad.

A fines del 2009, se estableció por decreto la AUH siendo una política que otorga una prestación no contributiva a las personas desempleadas y/o con trabajos precarios e informales. Tiene como fin mejorar las condiciones de alimentación y salud, tendientes a garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

En ese mismo año, se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Al año siguiente, se lanza el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria para reformar las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y nuevos planes curriculares. (Feldeber & Gluz, 2011)

Otra de las políticas educativas fue la creación del Programa Conectar Igualdad, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de notebook a cada estudiante y docente de educación secundaria de la escuela pública. Esta

política fue un medio para democratizar el acceso al conocimiento de los estudiantes y docentes.

En el año 2015, con la asunción de Mauricio Macri se vio reflejado su posicionamiento en relación a la educación a través de un DNU. Se basó en una nueva Ley de Ministerios que restablecía la Ley Federal de Educación y toda la política educativa menemista. Se produce una nueva ruptura en relación a las políticas educativas de carácter regresivo, reeditando la política de los '90. Asimismo, el Estado desfinancia a la educación pública, y abre las puertas a la enseñanza privada.

Por otro lado, Gems Education Management Systems (GEMS), es una de las redes más importantes del mundo que ofrece servicios a instituciones educativas. Macri y Sunny Varkey, su fundador, acordaron que GEMS ingresara a la Argentina para entrenar a los docentes e instalar la poderosa red de escuelas privadas que se extiende a 70 países impartiendo educación preescolar, primaria y secundaria. Al respecto, GEMS trabaja con el sector público y privado. La empresa se presenta con valores "altruistas y filantrópicos", lo que puede traducirse en una ideología de la beneficencia que aporta enormes réditos económicos y permite evadir impuestos en muchos países. Pero el ingreso de GEMS al país solo confirmaba que los acuerdos de universidades (públicas y también privadas) con entidades financieras, eran solamente el bastión de proa de la mercantilización del conjunto del sistema de educación pública argentino.

En este periodo, tras la pérdida del poder adquisitivo, se produjo la devaluación del 40% mediante un fuerte tarifazo, sumado a esto, una falta de actualización de partidas adicionales del presupuesto y la ausencia de una propuesta salarial en el marco de la paritaria docente universitaria. A su vez, el desfinanciamiento de las universidades públicas nacionales que han motivado el cese de becas, proyectos de investigación y crisis operativa y administrativa en algunos casos (ejemplo, Universidad de Buenos Aires). La desvinculación de más de mil personas en el Ministerio de Educación y Deportes que conducía Esteban Bullrich, a partir de una descentralización de la política pública.

En este proceso de descentralización de la política pública, el Ministerio de Educación dejó de financiar diferentes programas en el territorio delegando a las provincias llevar a cabo o no esa política. Entre ellas, podemos encontrar a los Programas de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), Conectar Igualdad, Centro de Actividades Juveniles e Infantiles (CAJ y CAI), Coros y Orquestas. Las mismas, no pudieron llevar adelante gran parte de las acciones planificadas en las distintas jurisdicciones del país. Como consecuencia, se dejó el Plan FINES sólo en los colegios y dejando de lado las organizaciones sociales. Esto conllevó desatender las demandas de aquellos quienes más las necesitan, en territorios vulnerables donde no hay otra oferta educativa, perdiéndose la función de contención en los barrios.

A modo de cierre, se considera que la escuela sola no puede construir una sociedad más justa e igualitaria. Por lo tanto, se requiere de una política educativa adecuada que articulen con políticas económicas y sociales. Las mismas deben garantizar la satisfacción de las necesidades y un bienestar mínimo, como base de los derechos sociales de los estudiantes: políticas integrales.

Pero, ¿cómo hacer para construir una educación igualitaria, en una sociedad capitalista en la cual la desigualdad constituye una dimensión inherente? Donde las políticas compensatorias, profundizan la desigualdad a través de la diferenciación de los conocimientos y las estigmatizaciones clasistas. Seguramente la búsqueda de mayores niveles de igualdad va a toparse con un límite: el capitalismo y los mercados. Es la construcción del poder popular la que puede enfrentar estos límites. La presencia de una conflictividad social, movilizaciones sociales, en la ampliación y profundización de las prácticas de las organizaciones populares. Es decir, la igualdad educativa y el cumplimiento de los derechos educativos pueden concretarse de la mano de luchas que logren su materialización efectiva, una democratización de la educación, una educación como un derecho social y accesible.

Capítulo 2. Un recorrido indispensable para la construcción de nuestro problema de investigación- acción

2.1 La institución José Manuel Estrada y su contexto.

La institución pública José Manuel de Estrada es una escuela primaria nocturna de adultos, perteneciente desde el 2005 a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. La misma está ubicada en la calle Fermín Martín s/n Barrio IPV 360, Argüello Norte. Se encuentra localizada al noroeste de la ciudad de Córdoba, al borde del cuadrante 2. Por lo tanto, comprende los barrios Argüello Norte, El Cerrito, Autódromo, Sol Naciente, Villa Cornú Anexo, IPV Arguello, Arguello Lourdes, 3 de noviembre, 3 de Septiembre y Granja de Funes.

Su historia data alrededor de 60 años, viéndose imposibilitada de contar con un edificio propio que le permita realizar sus actividades. Por ello, ha circulado por varios edificios disponibles en diferentes barrios de la Ciudad de Córdoba. A partir de 1986, empezó a funcionar en la Escuela Martha Alcira Salotti.

Desde el año 2016, la institución José Manuel Estrada desarrolla sus actividades en las instalaciones de la Escuela Ricardo Nassif. Constituyéndose como anexo de la escuela madre que funciona en La Escuela Martín Miguel de Güemes de Barrio Quintas de Arguello. El edificio no pertenece a la institución educativa, sino como anexo de la escuela madre CENMA Periféricos de Argüello, IPV, que funciona en la institución educativa Martín Miguel de Güemes. Al recuperar la historia de la escuela, esta se caracterizó por una composición poblacional estudiantil mayoritariamente de adultos, con un porcentaje menor de jóvenes. Sin embargo, a partir del 2019 se ha producido un proceso de transformación en la población asistente, asociado al traslado de sede.

Dentro de la estructura institucional de la escuela José Manuel Estrada, la misma dispone de dos agentes educativos, y otro en el cargo de la Dirección. La institución cuenta con una modalidad de adultos en primaria que está dividida en ciclos o etapas. El primer ciclo, abarca primera, segunda y tercera etapa, centrado en el proceso de alfabetización. Y el segundo ciclo, se conforma por la cuarta y quinta etapa. Además, en la jornada escolar se realizan múltiples talleres de inserción laboral, tales como electricidad, peluquería, cocina, entre otros; a fin de promover la inclusión social y laboral de los estudiantes. Cabe subrayar que la institución educativa genera vínculos con otras organizaciones de la zona periférica, a través de la mesa de gestión se realizan acciones en conjunto con otras organizaciones, movimientos populares, ONG, entre otros.

En el año 2019, la matrícula de la escuela José Manuel Estrada estaba compuesta por cuarenta estudiantes inscriptos. La mayoría de ellos pertenecían al barrio y alrededores. Durante el ciclo escolar, la institución se enfrentó a la deserción de los estudiantes que paulatinamente dejaron de asistir a la escuela por múltiples razones. Diversos motivos conllevaron a la deserción escolar, entre ellos la condición laboral de los estudiantes (precariedad e informalidad en el trabajo, desempleo, etc.). Sumado a esto, los sucesivos robos hacia estudiantes y agentes educativos dentro y fuera de la institución fueron otros motivos que condujeron al abandono del ciclo lectivo. Estas situaciones provocaron la finalización del ciclo lectivo con un número reducido de estudiantes.

Como expresa una entrevistada:

(E3M3).Nos robaron a todos, eeh, donde había calefactores también los robaron, a un profesor dejó un celular en el escritorio y se lo robaron, la cosa era que había que cuidarse más, cuando vos vas a laburar y vas, y tener miedo con quien estamos y la cuarentena nos agarró con una cosa que las chicas tenían que cuidarse, imagínate, hacer un vínculo cuesta y en ese contexto.

En el año 2020, en la matrícula del ciclo lectivo se inscribieron alrededor de veinticuatro estudiantes, de los cuales la mayoría estaban asistiendo antes de la pandemia. Cuando declararon la cuarentena obligatoria, los estudiantes continuaron con modalidad virtual, viéndose reducida su participación en la entrega de actividades y tareas.

Como establece una entrevistada:

(E1M1). “Que iba un grupo, después iba otros se van mezclando, pero dieciocho estaban yendo de manera asidua, y ahora estuve viendo porque tenía que pasar una planilla del relevamiento y yo puse que están en la virtualidad trece”.

La institución educativa se encuentra atravesada por una multiplicidad y heterogeneidad de problemáticas sociales. Las mismas se profundizan en el contexto de emergencia socio sanitaria en la vida cotidiana de los estudiantes, docentes, no docentes y sus familias. Problemáticas vinculadas al cuidado de los hijos (padres y madres adolescentes), precariedad e inestabilidad laboral, desempleo y deserción escolar. Sumado a esto, se transita situaciones de violencia, abuso de poder policial, adicción a sustancias tóxicas, marginalización y exclusión social. Como manifiesta una entrevistada:

(E2M2). “Son jóvenes lindos...chicos que no podían cambiar, que habían sido discriminados, más necesitados. (...) Aunque sé que algunos trabajan, son ama de casa, empleadas, hay mujeres grandes y jóvenes”.

Además los estudiantes sufrieron violencia policial, como recalca una entrevistada:

(E3M3). “Entonces no quería ni siquiera a buscar la caja de mercadería que le llevaba yo, porque tenía miedo, tenía miedo que la policía lo pare, tenía miedo de ir a cobrar el IFE”.

La entrevistada- nos afirma que la violencia policial está presente en el contexto de los estudiantes y nos caracteriza la actividad laboral de los mismos. Se centra en el trabajo informal de los estudiantes que acentúa la

desigualdad socioeconómica en un contexto de emergencia socio sanitaria.

Manifiesta la entrevistada:

(E3M3). "Sí, sí, pero bueno y de los nuevos sé que algunos venden bolsas, medias, limpia vidrios, jardinería de los varones y de las mujeres que se dedicaban a limpiar casas, cuidar ancianos, maso menos esa es la actividad, a ver si hay algunooooos., me parece que (...), es la única que estaba trabajando en blanco en una fábrica, que no se cómo habrá quedado. Porque, porque no me comentó nada cuando comenzó la cuarentena, capaz que quedo sin laburo también".

Todas estas problemáticas están atravesadas por la desigualdad social de les estudiantes y sus familias, que impactan en los procesos educativos y en su vida cotidiana. Durante el contexto de emergencia socio sanitaria, les estudiantes y sus familias vieron profundizadas sus necesidades alimentarias debido al desempleo o trabajos precarios. Como remarca una entrevistada:

(E1M1). "acá te das cuenta de las desigualdades, desde el Paicor nos sacaron hace varios años no lo pudimos recuperar y en esta pandemia hubo reclamos, hubo la posibilidad, (...) me dice prepárate que esta semana van a recibir los módulos, yo feliz de la vida".

(E1M1). "Pero no le dije nada a los chicos por las dudas y nada, no pasó nada, y viste que (...) han pedido por esta situación, ahí te das cuenta de la desigualdad de toda la comunidad del barrio de la escuela, sino en particular en la primaria de adulto, porque no se los contemplo en este aspecto de la necesidad de comer".

Las entrevistadas manifiestan la desigualdad socio educativa como una problemática que atraviesa a todes sus estudiantes, e inclusive a ellas también:

(E3M3). "Hace como tres años que sacaron la caja de alimentos para los alumnos, ellos todos los meses tenían una caja. Esos años al no tener PAICOR le daban una caja de alimentos, pero no a adultos, no tuvieron en cuenta la primaria de adultos, no hay igualdad, no hay oportunidades".

Agrega la misma entrevistada:

(E3M3). “Es como decirte te castigo porque perdiste el tren cuando tenías siete u ocho años para aprender, te castigo, que sabes de la historia de las personas”.

El acceso a internet es otra necesidad que expresan las entrevistadas siendo su ausencia o mala conectividad un impedimento al acceso al derecho a la educación. El conocimiento es un recurso que no está igualmente disponible para todos. Hoy pareciera ser que todo el saber acumulado por las disciplinas está disponible para quien puede pagar el costo de unas horas de internet. Parafraseando a Tenti Fanfani (2007) si se quiere construir una sociedad más igualitaria y más justa no basta con contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión destinadas a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales. Como nos comenta una entrevistada:

(E1M1). Ellos están acostumbrados a esa desigualdad, ellos reclaman las cajas, que ven que otros reciben y ellos no, también reclaman internet, pero tampoco tenemos, se van dando cuenta y nosotros le hablamos le decimos como son las cosas, que buenos, que ellos saben bien, siempre tratando, que insistan, que no se queden en la desigualdad, que no nos dan, y ver qué posibilidades hay en la lucha de pedir lo que nos corresponde. Tanto como ellos y como otros son merecedores de tener una educación con todo lo que esto implica, pero es como que se quedan a medio camino, en la conectividad, bárbara, es una idea soñada, pero si no tienes las máquinas, o te dan las máquinas y no te dan una capacitación a todos los docentes, un buen servicio técnico a esas máquinas todo va desapareciendo, no sirve de nada si no es un proyecto completo, que abarque todo.

El ineficiente funcionamiento del servicio de internet de dicha institución educativa sumado a una ausencia de políticas integrales educativas conlleva a la vulneración de los derechos de los estudiantes a la educación.

Como establece una entrevistada:

(E1M1). Mira yo te digo es puro verso a nosotros nos pusieron un aparato que casi ocupa toda la dirección para la señal de Wifi para el tema de colectividad, nunca funcionó, porque las líneas de la zona están recargadas, así que no hay posibilidad, así que, nuestra escuela debe figurar como que tiene conectividad y no ya se hizo los reclamos y nada.

Con respecto al contexto donde se encuentra ubicada la institución educativa, es necesario remarcar las precarias condiciones materiales que impactan en la vida cotidiana de los sujetos. Las viviendas se caracterizan por su precariedad edilicia. En relación a la infraestructura, se puede subrayar que las cloacas desbordan constantemente y el canal maestro constituye un basural a cielo abierto. En cuanto a las calles, solo la principal está asfaltada y el resto son de tierra. En efecto, con la lluvia se torna un barrial que imposibilita, entre otras cuestiones, acceder a la escuela, motivo que generó la interrupción del cursado en reiteradas oportunidades.

El contexto está marcado por condiciones de profunda vulnerabilidad material y simbólica. Parafraseando a Narayan, Chambers, Shah & Petesch (2000) para los sujetos, la baja calidad de vida y el malestar priman sobre el aspecto estrictamente económico. Las múltiples privaciones a las que se encuentran sometidos, se traducen en una experiencia psicológica intensa y penosa, acompañada por la sensación de impotencia y pérdida de libertad de acción y elección.

2.2 Sujetos portadores de recursos desiguales

Es relevante partir de las concepciones de los estudiantes a fin de poder caracterizar a los sujetos de la Escuela José Manuel Estrada. Se concibe a los estudiantes como sujetos activos y con potencialidades, como sujetos con y de

derechos, autónomos, reflexivos, constructores de su propio devenir. Como expresa Acevedo (2006) "nuestras búsquedas (teóricas y empíricas) se inclinan así por comprender al sujeto situado, contextualizado, diverso, no unívoco, complejo y contradictorio"(p.2).

Es fundamental mirar a los estudiantes y agentes educativos como sujetos situados en un contexto de emergencia socio- sanitaria, quienes a lo largo del ciclo lectivo 2020 vivenciaron el deterioro de sus condiciones de vida. Al respecto, la precariedad laboral se profundizó en la vida de los estudiantes y sus familias, como lo manifiesta la entrevistada:

(E1M1). Sí mira (...), es jardinero, que no está trabajando ahora", otro (...) "trabaja en la calle, unas chicas trabajan que limpiaban las casas, no están trabajando". El que más necesidad tuvo fue (...) "que la Señora le llevó mercadería, porque ella podía salir, más al principio.

En esta dirección, otra entrevistada nos relata las condiciones de los estudiantes en el contexto de emergencia socio sanitaria:

(E2M2). "Los que están en los ministerios, allá arriba no están viendo lo que está pasando". "Los chicos no tienen computadoras, no pueden estudiar, no tienen alimentos. Sino tienen que comer, menos van a poder estudiar".

Desde la perspectiva constructivista estructural del sociólogo Bourdieu, estos sujetos ocupan una posición en el campo educativo, según los diferentes capitales que fueron acumulando en su trayectoria de vida. Tal como refiere el autor, los capitales culturales, económicos y sociales condicionan y fundamentan las formas de representar (habitus) ver, sentir y actuar en el mundo social de los agentes.

Dentro de las trayectorias de vida de los estudiantes y agentes educativos de la escuela José Manuel Estrada se subrayan las diferentes estrategias que desplegaron para acumular capitales económicos, culturales y sociales. Como expresa la entrevistada cuando se le pregunta sobre las estrategias llevadas a cabo desde la escuela para la continuidad del proceso educativo:

(E1M1). Mira es bastante rudimentario, uno tiene que ir simplificando, porque bueno yo cuando le compartí las actividades, por ejemplo compartir un Word, era imposible porque después muchos no pueden bajarlo, entonces opte por hacer captura de pantalla, pero la captura de pantalla después también, la imagen las letras no quedan tan nítidas, así que me le saco foto a la pantalla de la computadora. Cuando le he compartido, digo bueno le voy a compartir un video de You Tube, también se complica porque no tienen datos, wifi, entonces por ahí le sugiero el que tiene wifi que lea la información de tal libro, sino no hay problema, trato de no compartir nada que le pueda producir un estrés por no poder verlo, entonces, yo lo que hago, yo le hago un videíto, yo por WhatsApp, se hago y le explico todo en una hoja, pero puntualmente cuando no entienden algo.

Al respecto, Gutiérrez (2006) recupera la noción de estrategia como “el desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, es decir, comprensibles y explicables, habida cuenta de las condiciones sociales externas e incorporadas por quienes producen las prácticas” (p.28).

Por lo tanto, en sus prácticas sociales los sujetos luchan para obtener mayor capital cultural en una lucha simbólica por este capital que está en juego en el campo educativo. Según el relato de una entrevistada:

(E1M1). Pero yo me puse analizar que dentro de los trece tengo, esta señora que trabaja todos los días, yo le doy la actividad y a las nueve, nueve y media ya me la devuelven. Hay otra que quizás al otro día, esas son las que más trabajan, después hay otras que a la semana, después tengo otro una vez al mes me manda varias actividades, o la de ese día, así. Después tengo otros que también los cuento que están en la virtualidad, quizás no me hacen las actividades, pero yo lo llamo por teléfono, hablamos, bueno, por ejemplo, ayer una de

las chicas, ella tiene que dice si seño voy hacer mándame, pero tiene muchas cosas, (...) bueno pero muchas cosas que vos decís, no haría, hace lo que puedas y lo que quieras, o le digo cuando tengas ganas y pueda avísame que yo te mando una actividad, vemos cómo hacemos, sí. Y yo a ella la cuento que está en contacto porque tiene interés, tengo otros que desaparecieron por completo, esos quizás no lo contaría, porque no me puedo comunicar u otras que me dijeron, yo no quiero hacer nada, tengo otro (...) que él está, lo llamo, porque los voy llamando cada tanto estos que no aparecen, lo llamo, me dice que sí que ha hecho una suma, porque seleccionan lo que hacen algunos, pero no tiene datos para mandármelo, bueno no hay problema, le digo.

En otras palabras, los agentes comprometidos en el juego pueden luchar para aumentar o conservar su capital, sus cartas de alguna manera conforme a las reglas tácitas del juego.

En relación a los estudiantes y los agentes educativos, los mismos despliegan estrategias para obtener ese capital cultural que se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente en el campo educativo. Es decir, se hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquellos que carecen de él.

Una de las estrategias que relato una entrevistada:

(E2M2). “La idea es mantener el contacto, llamar, preguntar cómo están aunque no te devuelvan la actividad”.

Al respecto, en el contexto de emergencia socio sanitario, los estudiantes y agentes educativos se vieron privados del capital cultural objetivado. Por lo que se refiere, aquellos bienes culturales, objetivos y materiales, como libros, enciclopedias, manuales de estudio.

Según el relato de una entrevistada cuando se le preguntó sobre las políticas sociales en la escuela, recalco lo siguiente:

(E1M1).”No nada, nada, nada, los cuadernillos por ejemplo (...) pero son de primaria de niños, los teníamos que buscar por inspección y no nos podíamos mover tampoco, y eran poquitos contados con la mano”.

Asimismo, la falta de acceso de internet y los escasos dispositivos móviles para acceder al servicio en los hogares de los estudiantes representó una dificultad para la adquisición del capital cultural. De esta manera, se vio dificultado el acceso al capital cultural en estado incorporado, aquella forma de disposición para incorporar conocimientos en la trayectoria escolar.

Como comenta una entrevistada:

(E3M3).Tenemos una alumna que está en condiciones de egresar, pero para mí el año pasado estaba para que haga un año más y egrese este año y ella no puede cumplir con las actividades porque su único celular que hay en la casa, lo usan sus hijos, tiene tres hijos, para hacer la tarea de la escuela.

En esta línea de análisis, los estudiantes y agentes educativos también desplegaron estrategias para mantener o aumentar sus capitales económicos para la reproducción cotidiana de su existencia. El capital económico se refiere a los recursos monetarios y materiales que los estudiantes pueden emplear en el campo educativo. Tales recursos pueden ser medidos por los ingresos económicos de la familia o del propio estudiante para su uso en el campo educativo. Al respecto, los estudiantes percibieron el Ingreso Familiar de Emergencia dado por el Gobierno de la Nación. Esta política social busca proteger a las familias argentinas ante la pérdida o disminución de sus ingresos. La inscripción al IFE fue llevada a cabo por las entrevistadas, quienes acompañaron a los estudiantes en ese proceso. Como nos relata una entrevistada:

(E3M3). “La mayoría ha cobrado el IFE “

(A2M2).”¿Acompañaste a los chicos, para hacer el IFE?”

(E3M3). "Si si si, llegó un momento que tenía una cantidad de papeles que le pedían para poder cargar los datos, porque no le cargaban los datos, en realidad no podían acceder a cargar los datos".

(A1M1). "Si, si".

(E3M3). "Mira, vos. Se caía la página, le pasaban a ellos y a mí también, a las nueve de mañana estaba cargando los datos porque a esa hora estaba más liberada la página".

Les estudiantes de la institución José Manuel Estrada vienen acumulando escaso capital económico debido a la falta de ingresos monetarios por la precariedad laboral. Esta situación los ubica en una posición de desventaja en el campo educativo con respecto a otros estudiantes. Es decir, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio del capital que está en juego, en la lucha para transformar o conservar la estructura y su definición.

La lógica del campo educativo se basa entonces en el reconocimiento estatal de conocimientos y habilidades como capital cultural legítimo. Esta *universalización* de una cultura particular implica dos cuestiones. Por un lado, la referencia obligada al principio de neutralidad y universalidad propia del Estado -que a la larga favorece la obtención de beneficios de aquellos que demuestran *ponerse en regla* (Bourdieu, 1999). Y por otro lado, la concentración de las formas de acceso en quienes ya participan de esa cultura. Se puede visibilizar en el campo educativo la tensión que se establece entre la apariencia que todos pueden acceder a los títulos y certificaciones y la jerarquización y diferenciación que generan las certificaciones escolares. Por lo tanto, contribuyen a reproducir las desigualdades en el espacio social.

En esta dirección, los estudiantes y agentes educativos que asisten a la Escuela José Manuel Estrada viven en una doble exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. Esta exclusión del conocimiento es un fenómeno más complejo que la exclusión escolar. En ambos casos, supone una demanda real por parte de los estudiantes y sus familias. Esta demanda de escolarización y conocimiento es el resultado de condiciones sociales

determinadas. En relación a los estudiantes, se dilucida que los mismos se encuentran excluidos del conocimiento por la imposibilidad del acceso a internet, considerada una herramienta fundamental para la adquisición del conocimiento. Esto conlleva la exclusión escolar de algunos estudiantes que se ven vulnerados el derecho al acceso a la educación.

Al respecto, una entrevistada relata:

(E1M1).Principalmente que cada estudiante pueda tener sus herramientas tecnológicas para disfrutar el derecho a la educación, porque eso de estar viendo así lo de los teléfono, por ejemplo tengo un estudiante que la mamá está enferma y como él no maneja el teléfono no está haciendo la actividad y a su vez su hermana, necesitan el teléfono. La verdad es una realidad bastante dura, porque muchos cuentan con un solo dispositivo para una familia muy numerosa, entonces, estamos hablando de cumplir con el derecho a la educación. Le deberíamos brindar a los estudiantes estas herramientas para poder acceder al derecho a la educación, nunca nadie espero estar en este momento de pandemia, y tener que disponer si o si de un teléfono o computadora para la educación, bueno pero paso, quizás debería verse no quizás desde una posible pandemia, sino brindarle a los estudiantes mejorar su calidad de vida y educativa, y una capacitación, porque a nosotros nos dan , por ejemplo una computadora divina a cada uno, porque no nos dan también un profesional que capaciten a los estudiantes y docentes.

Por otro lado, se reconoce a los estudiantes y agentes educativos como sujetos que pueden convertirse en investigadores de sus propias acciones. Es decir, con la intencionalidad de conocer, interpretar y transformar a través de un pensamiento crítico y reflexivo. En otras palabras, se mira a los sujetos como protagonistas de su propio devenir. Siendo participantes en los procesos de identificación de sus propias necesidades, demandas, problemas, toma de decisiones, procesos de reflexión y acción, entre otros.

Como establece Fried (citado en Carrillo, 2000):

Participando en las matrices sociales (que incluyen la ciencia y las culturas de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de esos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro. (p.16)

Así, aparece la reivindicación de la subjetividad para concebir al sujeto social desde la Educación Popular. Por ello, no es posible construir sujeto por fuera de la acción colectiva. El sujeto es voluntad, resistencia y lucha y no hay movimiento social al margen de la voluntad de liberación del sujeto (Touraine citado en Carrillo, 2000).

En relación a los estudiantes y agentes educativos de la escuela José Manuel Estrada, se dilucida las diferentes acciones que realizaron para mantener la continuidad del ciclo lectivo 2020. En un contexto de emergencia socio sanitario, donde primó las necesidades básicas, los agentes educativos unieron voluntades con las familias y sus estudiantes a fin de tejer una red de trabajo que posibilitó el sostenimiento de los procesos educativos. Como remarca una entrevistada al preguntarle sobre las acciones que realizaban a fin de comunicarse con los estudiantes:

(E1M1).” En un primer momento, (...) no tenía internet ni Whats App, nada, entonces me pasaba las actividades a mí por mail y yo se las compartía, en un primer tiempo estaba compartiendo todos los días todas las actividades”.

Mirar a los sujetos desde una perspectiva de la educación popular es comprender al sujeto histórico y colectivo, hacer de los sectores subalternos un sujeto histórico, es fomentar los procesos de participación social y fortalecer los movimientos sociales, el ámbito de incidencia específico de la educación popular ha sido y es la esfera subjetiva de individuos y colectivos sociales (Carrillo, 2000).

A modo de cierre, los estudiantes y agentes educativos se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen en los diferentes campos, en particular el campo educativo. Las fuerzas que disponen los agentes depende también del *estado de lucha con respecto a la definición de la apuesta de la lucha* (Bourdieu, citado en Gutiérrez, 2006). Se trata pues de una lucha simbólica *por* la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar ese juego. Para ello, las familias y los estudiantes realizan un conjunto de prácticas que los agentes implementan para su reproducción social, lo que Bourdieu llama *estrategias de reproducción*. Los aportes de Bourdieu invita a pensar sobre la desigualdad de los estudiantes y la violencia simbólica que reproduce la institución escolar. A partir de las relaciones de dominación, se reconoce las diferencias en el acceso educativo por parte de los sectores populares.

2.3 Presentación del objeto de indagación

El objeto de indagación está vinculado a la accesibilidad en clave de derechos a la educación, por parte de los estudiantes y agentes educativos en el proceso educativo. El término accesibilidad ha sido utilizado en el área de discapacidad y gerontología con frecuencia.

Al respecto, López, A. (2007) afirma:

El término accesibilidad se utiliza popularmente para referirse a la posibilidad de llegar a donde se requiere ir o alcanzar aquello que se desea. (...) Por otra parte, en la actualidad también se está reconociendo la implicación que la accesibilidad tiene para la calidad de vida de todas las personas a través de un diseño de mayor calidad y orientado hacia la diversidad de usuarios: cualquier persona debe poder disponer y utilizar con confort y seguridad los entornos, servicios o productos, tanto físicos como virtuales, de forma presencial o no presencial, en igualdad de condiciones que los demás. En consecuencia, la asociación automática de accesibilidad con barreras y

discapacidad, debe ser superada para desplegar todo su significado y beneficios en relación con todo tipo de personas.

(p.16)

La accesibilidad no se remite a la supresión de barreras presentes en el proceso educativo sino a un Modelo de Accesibilidad Universal, para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación para les estudiantes. Como afirma López A, (2007):

Mediante el modelo de Accesibilidad Universal, se asume que los problemas generados por la falta de accesibilidad son problemas directamente relacionados con el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se puedan atajar mediante la mera supresión de barreras físicas cuando éstas se producen. (p.18)

La accesibilidad como un pasaje de integración de todes les estudiantes hacia una mejor calidad de vida, comienza identificando y analizando las barreras, un término con muchas interpretaciones y matices. Por lo tanto, resulta interesante destacar dos barreras, al hablar de accesibilidad. Parafraseando a López, A. (2007) identifica por un lado, las barreras como expresión de los obstáculos que hacen que las diferencias funcionales entre las personas se convierten en desigualdades. Por otro lado, las barreras como una limitación a la calidad de vida de cualquier persona.

En este sentido, las barreras generan la desigualdad socioeducativa de les estudiantes en el contexto de emergencia socio sanitaria. Por consiguiente, ¿Qué tipo de barreras enfrentan les estudiante en su proceso educativo? y, por último, ¿Cómo se manifiestan en el proceso educativo de les estudiantes?

Al respecto, se dilucida diferentes tipos de barreras que atraviesan les estudiantes y les agentes educativos. En primer lugar, se identifica las barreras materiales, tales como los escasos recursos económicos, dificultades en la conectividad de internet e insuficientes materiales didácticos que les imposibilitaba un adecuado proceso educativo. En segundo lugar, dentro de las

barreras simbólicas se analiza los diferentes estereotipos negativos, cualidades peyorativas, etiquetamientos que vivencian los estudiantes por su posición de clase. Dado que estos son producto de una construcción social que excluye y margina a las clases populares. Y por último, las barreras sociales que responden a la exclusión social, empleos precarios los cuales conllevan a la inestabilidad laboral.

Para López (citado en Covarrubias Pizarro, 2019) las barreras “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 141). Se considera que las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan las vidas de los estudiantes.

Asimismo, se reconoce que estas diferentes barreras conducen a una desigualdad educativa y social de los estudiantes. Son todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto; que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

Al respecto, parafraseando a Covarrubias Pizarro (2019) las barreras son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Entre ellos se puede reconocer las instalaciones, la organización escolar, la relación entre las personas y la ausencia de los recursos específicos. Sumado a esto, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros.

Es relevante reconocer las diferentes estrategias utilizadas para sortear algunas de las barreras mencionadas anteriormente. Entre ellas, podemos mencionar la utilización de redes tanto familiares como sociales para el sostenimiento del proceso educativo. Asimismo, identificar los capitales sociales y culturales acumulados en su trayectoria de vida. Todas estas estrategias se despliegan en un contexto de emergencia socio sanitaria donde los sujetos se enfrentan con diversas barreras sociales, materiales y simbólicas para el sostenimiento del proceso educativo. Es fundamental subrayar que

estas barreras se profundizaron en el contexto de emergencia socio sanitaria, generando una marcada desigualdad socio- educativa en les estudiantes.

De este modo, la pandemia se considerada como un analizador social que develó un conjunto de problemas sociales que estaban cristalizados, naturalizados e institucionalizados en el sistema educativo. Es decir estos no solo se visibilizan sino también acentúan las desigualdades sociales de los sectores más vulnerables.

En la misma dirección, se analiza el contexto de emergencia socio sanitaria desde una perspectiva que mira a la educación como un derecho social donde el Estado debe garantizar la efectividad y el cumplimiento de ese derecho para todes. Como remarca López, A. B., & Cáccamo, M. L. (2017):

Enseñar en clave de accesibilidad implica reconocer que el derecho a la educación es un derecho humano reconocido por la comunidad internacional y nuestro marco jurídico. Pero no basta con declarar el derecho: es necesario que se plasme en políticas públicas e institucionales que orienten las prácticas docentes. (p.12)

Debido a la mudanza urgente de la escuela, en todos sus niveles, al entorno virtual se puede visibilizar diferentes obstáculos. De esta manera, se puso en debate las condiciones de desigualdades escolares y sociales que se acentuaron en el contexto de pandemia. Ante esta situación, se dilucida diferentes barreras que atraviesan a les estudiantes en el proceso educativo con modalidad virtual. Entre ellas se puede mencionar la imposibilidad al acceso del servicio de internet, la disposición de computadoras, fallas en la conectividad, entre otros. Por lo tanto, la desconexión y la digitalización se tornan en una nueva dimensión de desigualdad.

El deterioro de las condiciones materiales de la mayoría de la población estudiantil y sus familias, se acentúa con el aislamiento social preventivo obligatorio. Esto conllevó que los procesos de enseñanza- aprendizaje se encuentren atravesados por múltiples problemáticas sociales. Además, la subjetividad de les estudiantes se ven afectada en un contexto emocional

endeble con incertidumbres y ansiedades sobre un futuro incierto. En efecto, afectan a la salud mental generando dificultades en los procesos educativos. Sumado a esto, es necesario incluir en el análisis las aptitudes y habilidades en el manejo de los recursos tecnológicos.

Frente a estas realidades sociales y problemáticas de los estudiantes se concluye que la virtualización potencia la desigualdad ya existente de la población estudiantil. Sumado a esto, la problemática de los agentes educativos, quienes tuvieron que mudar los contenidos pedagógicos al aula virtual y reinventarse nuevas modalidades de enseñanza en un breve periodo de tiempo.

A modo de cierre, se considera que la educación es un hecho vincular, un encuentro con el otro y al cambiar a la virtualidad se profundizaron las barreras materiales, sociales y simbólicas de los estudiantes y los agentes educativos.

Capítulo 3. Trayectorias educativas y construcción de subjetividades

3.1 Consideraciones metodológicas

Es relevante en el proceso de investigación comprender las trayectorias educativas de los estudiantes y sus subjetividades desde un enfoque cualitativo. Parafraseando a Creswell (citado en Mendizabal, 2006) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (citado en Mendizabal, 2006): “multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p.24).

En esta dirección, en las Ciencias Sociales han predominado dos perspectivas teóricas: el positivismo y lo que se describe como fenomenológico. Desde esta última perspectiva, se considera que el fenomenólogo, según Taylor y Bogdan (1987): “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es la que las personas perciben como importante” (p. 16).

Desde esta perspectiva, para el fenomenólogo la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. Como afirma Taylor y Bodgan (1987): “la tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas” (p.23).

Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico se inicia el proceso de investigación-acción como una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo. En cuanto al acercamiento al objeto de indagación, como expresa Colmenares (2012): “se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar” (p.105).

La investigación – acción se llevó a cabo en un contexto complejo de emergencia socio sanitaria que condujo al distanciamiento físico de los sujetos. Esta situación conllevó al despliegue de estrategias que, por medio de la virtualidad permitieron continuar el proceso de investigación. Debido al contexto de emergencia socio-sanitaria, se dificultó el contacto cotidiano en el trabajo de campo.

3.1.1 Técnicas de recolección de información

En este marco de interacciones, se utiliza técnicas de recolección de datos cualitativos como la observación, entrevista semi estructurada y registro. Con respecto a la observación se considera que la misma es una práctica que, según Oliva y Mallardi (2012):

Puede estar orientada por fines diferentes: investigación-docencia (producción de conocimiento), intervención profesional (asistencia, gestión, educación) o pre-profesionales (prácticas de formación académica). El objetivo es realizar un aporte con el fin de superar cierto uso “mecánico” de la observación, para avanzar hacia una práctica profesional en la cual la dimensión instrumental no quede aislada o desvinculada de las concepciones teóricas, ontológicas y las opciones políticas. (p.33)

La observación profesional es una práctica que se realiza en el marco de la acción interventiva y, al mismo tiempo, es válida en las prácticas de producción teórica. En la investigación - acción, la presencialidad con los estudiantes, garantiza la confiabilidad de los datos recogidos. Los encuentros presenciales con los estudiantes y agentes educativos posibilita un primer momento de búsqueda de perspectivas, concepciones y puntos de vistas, un acercamiento a la vida de los estudiantes. De este modo, se dilucida algunas representaciones y sentidos de sus prácticas. Asimismo, las prácticas y nociones de los sujetos permite ir construyendo la realidad de los sujetos situados en un contexto de emergencia socio sanitaria.

Según Oliva y Mallardi (2012) pensar a la observación desde el plano profesional señala el acercamiento a la realidad desde una posición definida, fundamentalmente teórica. Implica una actividad deliberada y consciente, sistemática, describiendo, relacionando, sistematizando y sobre todo, tratando de interpretar y captar significado.

Debido al contexto de emergencia socio- sanitaria las observaciones de dichos encuentros con los estudiantes fueron acotadas. Sin embargo, permitió

un primer vínculo de confianza abriendo la posibilidad de establecer entrevistas virtuales con los estudiantes.

Se recupera a Oliva y Mallardi (2012):

La observación contribuye al proceso de conocer la realidad social ya que permite, a partir de las potencialidades que los diferentes sentidos pueden aportar, conocer aspectos constitutivos del objeto seleccionado de lo real que se desea conocer. El criterio de verdad está definido por la realidad, y no por el método que se utilice para conocerla. (p. 39)

Al mismo tiempo que se realiza la observación, se dan espacios de encuentros presenciales con los estudiantes. La participación es una instancia necesaria de aproximación para conocer sus sentidos, estrategias y trayectorias escolares. Para ello, es necesario acercarse a los estudiantes en diversos momentos en diferentes actividades, entre ellas; encuentros en donde se entregó material didáctico, útiles escolares, elementos de higiene y seguridad, etc.

Además, en la investigación- acción se realiza entrevistas semi estructuradas, a fin de captar las concepciones de los agentes educativos sobre la desigualdad socioeducativa y los estudiantes. Asimismo, se profundiza en las estrategias y los obstáculos del proceso educativo en un contexto de emergencia socio sanitaria. Esto permite comprender las concepciones de los estudiantes en un contexto situado y atravesado por un aislamiento preventivo obligatorio.

En otras palabras, por medio de las entrevistas se analiza los obstáculos materiales y simbólicos de los agentes educativos en dicho proceso. Estas consisten en preguntas semi estructuradas, que posibilitan a los estudiantes expresar sus puntos de vista. Como afirma Quivy (2005):

En general, el investigador dispone de una serie de preguntas-guía, relativamente abiertas a propósito de las cuales resulta imperativo que reciba una información por parte del entrevistador. Pero lo planteará forzosamente todas las

preguntas en el orden en que las ha anotado y con el plan previsto. En la medida de lo posible, “dejara expresarse” al entrevistado a fin de que él pueda hablar libremente con las palabras que desee y en el orden que convenga. (p.184)

En esta dirección, se retoma a Oliva y Mallardi (2012) quienes definen a la entrevista como: “una instancia dialógica entre el profesional y el/los usuario/s, pudiendo ubicar en la misma dos momentos regidos por la lógica de estar insertos en un mismo proceso, cuya relación no es lineal sino dialéctica” (p.49). Las entrevistas se centran en tres categorías de análisis: proceso educativo, agentes educativos y concepciones de sujetos en un contexto de emergencia socio-sanitaria. A través de las entrevistas a los agentes educativos y estudiantes se contrastan datos cualitativos y facilita la comprensión de las diversas realidades y representaciones de los mismos.

En el marco de la entrevista, recuperando a Oliva y Mallardi (2012) que establece:

La perspectiva adoptada, le exige al entrevistador tomar un papel activo en el proceso dialógico, en la medida de poder plantearle al entrevistado los interrogantes necesarios a fin de poder superar la inmediatez en el proceso de conocimiento de su situación. (p.53)

Para ello, en las primeras entrevistas es necesario comprender los enunciados de los entrevistados, y profundizar la reflexión conjunta, que permite reconstruir analíticamente como las determinaciones de la sociedad se concretizan en la vida cotidiana de los entrevistados.

Otra técnica utilizada es el registro de las observaciones, actividades, comportamientos, entre otros, de los estudiantes y agentes educativos. Como establece Pérez, M. (citado en Oliva y Mallardi, 2012):

El registro escrito es pensado como instrumento y fuente de conocimiento que expresa las prácticas de conocimiento de la realidad y de los procesos de intervención. Asimismo, considerado como herramienta de la formación y/o en el ejercicio

profesional, se constituye en fuente de información, en organizador y ordenador de la misma, otorgando elementos para reelaborar tanto en la intervención como en la producción de conocimiento. (p.92)

En el momento de registrar se recolecta información para seguir investigando, a fin de planificar futuras acciones. La práctica de documentar permite profundizar en el análisis, establecer articulaciones entre fenómenos, y brindar orientaciones y direccionalidad en el proceso de investigación- acción.

Como remarca Pérez, M. (como se citó en Oliva y Mallardi, 2012):

A través del registro se recupera entonces la memoria del accionar profesional; se enumeran, describen, categorizan, relacionan e interpretan datos que posibilitan la reconstrucción del entramado de los hechos en los cuales se interviene. Se testimonia la historicidad del proceso, con posibilidad de efectuar cortes para el análisis comparativo y evaluativo de la práctica. (p.93)

3.2 Lugar de los sujetos en los procesos de investigación en Trabajo Social

En este marco, se considera el proceso de investigación como parte de un estudio de investigación cualitativa, una metodología propia de las Ciencias Sociales, particularmente la educación entendida como un hecho social. Esta se encuentra influenciada por la interrelación de factores endógenos y exógenos. La misma se constituye en una fuente importante de información, cuya comprensión e interpretación posibilita la transformación de la realidad educativa existente.

En esta dirección, se destaca que lo valioso de esta metodología es el carácter de flexibilidad, libertad y apertura. El punto de partida de la investigación cualitativa es el contacto directo del investigador con un

acontecimiento de tipo social. Chaves, Zapata, y Arteaga (2014) expresan que la finalidad de la investigación cualitativa es la construcción de conocimiento sobre la realidad social. Partiendo desde la particularidad de la perspectiva de quienes la originan y la viven. Por lo tanto, metodológicamente asume un carácter dialógico en el proceso de producción del conocimiento del hecho social educativo y de ahí la importancia del sujeto en este proceso. Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como: "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"(p.20).

La importancia del sujeto en la investigación cualitativa se vincula en revelar las voces de los sujetos. De esta manera, permite comprender sus relatos, percepciones, representaciones y concepciones en relación a su proceso educativo. Los sujetos se constituyen en los protagonistas relevantes, involucrados activamente en el proceso de investigación- acción. Los estudiantes y agentes educativos son sujetos activos, donde asimila diversas experiencias histórico culturales. Por lo tanto, las apropia, transformándolas en su subjetividad, a partir de sus acciones pueden transformar su propia realidad.

En esta misma línea el sujeto de investigación como lo remarca Carballada (2008) es: un "sujeto histórico social, un sujeto que significa, que da sentido desde su posición social, desde la cual, también construye su identidad. Dicha imputación de sentidos se encuentra influenciada por condicionamientos macrosociales"(p.1). En este punto es fundamental detenerse en la importancia de desentrañar los significados del otro en la investigación-acción. Como afirma Carballada (2008) que:

Lo que es significa para el otro y que lo real es significado por el sujeto. Éste es el lugar en donde se encuentran lo objetivo y subjetivo, lo histórico-social y lo biográfico; lo material y lo simbólico, lo visible y lo invisible. Aquí se profundiza la necesidad de ser centinela de mi propia subjetividad, para poder acceder al mundo de significaciones del otro; para reconstruir la complejidad de su propia narrativa y para acceder

a su comprensión y explicación de la situación atravesada.

(p.1)

En esta dirección se pudo dilucidar la importancia de los sujetos en cuanto a su disponibilidad, apertura, flexibilidad a la hora de los encuentros presenciales y en las entrevistas virtuales. Los agentes educativos cobran protagonismo en los encuentros, al realizar activamente actividades y propuestas. Asimismo, acompañaron en espacios de diálogo y reflexión los cuales permitió comprender sus significados, sentires y percepciones sobre algunas de las problemáticas que les atraviesan. De igual manera, los estudiantes contribuye en la investigación- acción por medio de las entrevistas y los encuentros presenciales, haciendo hincapié en sus problemáticas y sentires.

Ramírez (2009), llama «sujeto» al ser cognoscente y «objeto» a todo proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto desarrolla su actividad cognitiva. De este modo, el problema de la investigación se relaciona con quien conoce y lo que es cognoscible. La investigación no se da en abstracto, sino en circunstancias históricas determinadas, es un proceso socio - histórico. La investigación se asume como un elemento, para el rescate y generación de conocimientos en busca de la satisfacción de las necesidades de los estudiantes. Así también con la intencionalidad dirigida a la ampliación de horizontes investigativos y al aporte de elementos de comprensión de la realidad.

Para el Trabajo Social, la investigación social cobra especial significado, por cuanto le permite una mejor comprensión de las dinámicas y procesos sociales. Como remarca Zapata (citado en Ramírez, 2009): “La investigación se considera como un proceso sistemático que genera la producción intelectual y permite identificar la ubicación de la profesión en el contexto social, así como encontrar sus significados y valores para la intervención” (p.315).

A modo de cierre, la investigación permite no sólo aportar conocimientos nuevos, sino desarrollar un pensamiento crítico, problematizador y creativo frente a la problemática vinculada a la desigualdad socioeducativa de los

estudiantes en el contexto de emergencia socio sanitaria en la institución José Manuel Estrada.

3.3 Análisis en el trabajo de campo

Se utiliza como instrumento metodológico las entrevistas a los estudiantes a fin de comprender al sujeto situado en su contexto socioeconómico y cultural. Se analiza las representaciones sociales en relación a la accesibilidad a los diferentes capitales. Es decir, aquellos capitales culturales, sociales y económicos que están presentes en el proceso educativo de los estudiantes.

3.3.1 Representaciones sociales en torno a la accesibilidad

Al respecto, León (2003) afirma que las representaciones sociales:

Pueden ser entendidas como teorías o formas de pensamiento de sentido común, socialmente elaboradas y compartidas, que les permiten a los individuos interpretar y entender su realidad y orientar y justificar los comportamientos de los grupos. Son construidas en los procesos de interacción y comunicación social, en las conversaciones de la vida diaria y al mismo tiempo guían y dan forma a esos procesos de intercambio y comunicación. (p.369)

Se considera que las representaciones sociales siempre están en transformación y construcción, en el contexto de interrelaciones y acciones en continua producción. En relación a esto, las experiencias sentidas de los estudiantes en un contexto de emergencia socio sanitaria revelan que a partir de la virtualidad se produjo una mayor dificultad en cuanto a la accesibilidad de los diferentes capitales en el proceso educativo. A su vez, la ausencia de internet wifi forma parte de las barreras materiales que obstaculiza la realización de las tareas escolares. Desde una perspectiva relacional, los escasos capitales económicos acumulados en la trayectoria individual de los

estudiantes constituye un obstáculo para acceder al capital cultural. En otras palabras, se afirma que la ausencia de wifi en los hogares de los estudiantes obstaculiza la realización de tareas y actividades escolares. Esto conlleva a un atraso de dichas tareas debido a las dificultades en la adquisición de capital cultural.

Como establece la entrevistada al preguntarle sobre el servicio de wifi:

(E5M5) “No tengo, debo cargar crédito y se acaba rápido, no me dura nada el crédito. Cada vez que tengo que buscar algo en internet le pongo.”

Relacionado con esto, las barreras presentes en la accesibilidad, en palabras de López (2007) “Constatan de la falta de igualdad de oportunidades de acceso para las personas, por lo tanto existen barreras a suprimir” (p.21).

En esta misma línea de análisis, se recupera a López, A. B., y Cáccamo, M. L. (2017):

La preocupación por la inclusión social nace de constatar la permanencia de segmentos de la población que no pueden ejercer su derecho a la educación. El reconocimiento de una estructura social heterogénea y desigual obliga a definir políticas de inclusión. (...) El derecho a la educación se reconoce como universal (para todos y de calidad equivalente), en todos los niveles (incluido el superior) y a lo largo de la vida. El avance tecnológico impone la necesidad de considerar la accesibilidad a los contenidos digitales y la disponibilidad de recursos educativos abiertos. (p.8)

Con respecto a las entrevistas con los estudiantes, se dilucida la dificultad de comprensión de consignas y tareas. En efecto, se constituyen barreras en el proceso educativo. López (2007) establece que estas barreras provocan una limitación en los estudiantes y en su autonomía, en su capacidad de elección, e interacción con el entorno o de participación en la vida social. Y todo ello se convierte en una vulneración del derecho a la igualdad de oportunidades que debe asistir a todas las personas.

Manifiesta el entrevistado al preguntarle:

(E5M5). “Me gustaría que se acabe la pandemia, te aburrís encerrado y mucha tarea”.

(E5M5). “Si, sumas, restas, la bolsita y no entiendo casi nada”.

En este marco de interacciones, se manifiesta en les entrevistades su dificultad de comprensión de tareas, las percepciones sobre si mismos y su proceso educativo. Llegado a este punto resulta interesante, reflexionar sobre cómo esta situación de emergencia socio sanitaria impacta en la subjetividad del estudiante que siente que no aprende en este contexto y cómo llegó a construir esta idea.

Expresa la entrevistada:

(E5M5). “Que haya wifi en la escuela, en la zona. Que no hubiera tanta tarea, me mandaron de ciencias sociales y no entiendo nada. No sé si seré yo de Lela o qué”.

Se evidencia que al autoperibirse una entrevistada como *lela*, es decir, que no capta las consignas, la misma ha interiorizado aspectos peyorativos sobre su persona formándose una barrera simbólica en su proceso educativo. Asimismo, se dilucida que la entrevistada forma disposiciones de sentir y verse a sí misma desde una autopercepción negativa que incorpora en su habitus.

El sociólogo Pierre Bourdieu en su categoría de habitus permite comprender las disposiciones a actuar, percibir y sentir de les estudiantes con respecto a su proceso educativo. Desde una perspectiva relacional, se reconoce que las representaciones sociales y el habitus constituyen conceptos homólogos en virtud de las funciones que desempeñan. Se alude a la idea de que la posición social desempeña un papel prioritario en la definición del habitus y de las representaciones de les estudiantes y agentes educativos.

Como afirma Gutiérrez (2006) en relación al habitus: “podría decirse que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y de pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El habitus, es, pues, la historia hecho cuerpo”. (p.68)

En la misma línea de análisis, se retoma los aportes de la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici recuperado por Ramírez, S. (2008) en donde:

Se hace a un mayor conocimiento de la forma en que el agente actúa construyendo su realidad social; a la vez, se considera que en esta construcción juegan un papel determinante los procesos a través de los cuales el agente se apropia de ella. Así, se asume que la configuración de la subjetividad del agente va aunada a un proceso de incorporación de su realidad estructural. (p.4)

A modo de cierre, se recupera la noción de habitus y de representaciones sociales a fin de identificar y analizar las disposiciones de los estudiantes en relación a su proceso educativo. Se concluye que los mismos representan a la virtualidad como obstáculo en dicho proceso y sus sentires sobre la dificultad de aprender y comprender consignas en un contexto de emergencia socio sanitaria.

3.3.2 La feminización del cuidado: otra cara de la desigualdad

Uno de los emergentes que se dilucida a la hora de realizar las entrevistas es la sobrecarga de tareas de las estudiantes madres, quienes disponen la mayor parte del tiempo en el cuidado de los hijos y tareas del hogar.

La feminización del cuidado de los niños, como otra cara de la desigualdad, la cual denota una desventaja e inequidad aún mayor que la de los hombres. Las mujeres e identidades disidentes asumen el cuidado como un compromiso moral y natural. En otras palabras, marcado por el afecto, socialmente a un costo alto, definido como responsabilidad, tarea impuesta y un deber sancionable no valorada, ni remunerada. Mientras que en el género masculino el cuidado se da como una opción.

Comenta la entrevistada como es un día en su vida cotidiana:

(E5M5). “Bueno, ayudo a mi mama, cuido a las nenitas, después a mis sobrinas. Cuando tengo tiempo hago la tarea”.

Se utiliza el concepto de feminización del cuidado, entendida por González, O (2019) como:

La feminización del cuidado, entiendo esta situación como generadora de importantes brechas y desigualdades en la participación de hombres y mujeres, quienes experimentan en la práctica desventajas y postergaciones cuya raíz está en la división sexual del trabajo y los roles de género tradicionales que asocian la labor de cuidado como una dimensión femenina, y no como un trabajo de alta carga para las mujeres. (p.1)

Al respecto, las mujeres e identidades disidentes se relacionan desde una posición de género y desde una posición y habitus de clase. En efecto, es desde ese lugar que deciden y ejercen o no sus derechos, su sexualidad, su vida, sus posibilidades y sus limitaciones. Como nos plantea Bourdieu (citado en Soldevila, y Domínguez, 2004):

A lo largo de la historia las mujeres han interiorizado la desigualdad, la subordinación, el no poder bajo formas de dispositivos inconscientes, inscriptos en sus propios cuerpos, en el ordenamiento del tiempo y del espacio, en la conciencia de lo posible y lo inalcanzable. (p.18)

Por lo tanto, en un sistema capitalista patriarcal se asignan lugares, jerarquías, y tareas a quienes ocupan esas posiciones. Así se va naturalizando roles entre hombres y mujeres e identidades disidentes. Es decir, un deber ser, lo que se espera *naturalmente* que le otre sea, actúe, piense y sienta. Como remarca Soldevila, y Domínguez (2004):

Se designa lo público como espacio eminentemente masculino, de poder, del trabajo, de la discernibilidad, y el espacio privado como espacio perteneciente a la mujer, de reproducción, indiscernible e invisible, en el no hay poder que repartir y el

trabajo doméstico es valorado como virtud no como trabajo.
(p.20)

La reproducción, esfera exclusiva de las mujeres e identidades disidentes, alude a la reproducción cotidiana donde las estudiantes madres realizan actividades y tareas del hogar. Esto incluye la limpieza, la crianza de los hijos, la alimentación de la familia, el apoyo afectivo, todo lo que se trate del trabajo doméstico y atención y calidad de vida de los integrantes de la familia.

En este sentido, la violencia invisible presente en miles de mujeres e identidades disidentes se observa en la sobrecarga de tareas, los quehaceres domésticos y la maternidad, implicando un trabajo no remunerado ni considerado como tal. Como establece Rodríguez (2001):

La naturalización de los roles asignados a las mujeres- ama de casa, madre, educadora, mediadora, socializadora- invisibiliza el contenido de violencia simbólica que implica su estereotipo. A su vez, dicha violencia no es fácilmente identificable pues está legitimada desde el poder científico, político, religioso.
(p.58)

3.3.3 Subjetividad y representaciones de las estudiantes

Se considera pertinente introducir en el análisis a la subjetividad de las estudiantes, que utilizando sus propios recursos construyen sus propias experiencias. Al respecto, González Rey (2008) afirma:

La subjetividad individual que le permita comprender que el individuo no solo aprende lo que está *fuera* de él, como si fuera una importación, o una interiorización, sino también que el construye sobre las experiencias de la vida a partir de sus propios recursos, entre ellos los de la fantasía y la imaginación, que son parte inseparable de sus sentidos subjetivos y que han estado ausentes del tema del aprendizaje, precisamente por el desconocimiento del carácter subjetivo de esta función. Aprender no es apenas un proceso intelectual, sino un proceso

subjetivo que integra sentidos subjetivos muy diversos que se activan y organizan en el curso de la experiencia de aprender.
(p. 240)

González Rey (2008) remarca que las representaciones sociales constituyen producciones simbólico-emocionales compartidas. Las mismas se expresan de forma diferenciada en la subjetividad individual, y desde ahí representan una importante fuente de sentido subjetivo de toda producción humana, aunque no determine esa producción. Pues tanto, los sujetos individuales en sus múltiples producciones subjetivas en los espacios de relación y los climas sociales en que la acción humana tiene lugar, representan momentos activos de una producción subjetiva que, en su procesualidad, es parte inseparable de la producción del conocimiento social.

Entre ese repertorio, de acuerdo a la subjetividad individual de cada una de las entrevistadas, expresada de diversas maneras, se manifiesta sus sentires y emociones que atraviesa en su proceso educativo en un contexto de emergencia socio sanitaria. Como afirma la entrevistada sobre los sentires en el momento de realizar las tareas:

(E5M5). “Angustiada cuando no entiendo nada, porque me mandan muchas cosas”.

Además, la subjetividad de los estudiantes se ve afectada en un contexto emocional endeble con incertidumbres y ansiedades sobre un futuro incierto. Por lo tanto, afecta a la salud en forma integral, generando dificultades en el proceso educativo. Sumado a esto, es necesario considerar en el análisis las aptitudes y habilidades en el manejo de los recursos tecnológicos.

Es fundamental, como señala Vega, P. (2021) que:

La institución educativa no solo pueda convivir con esta nueva normalidad, sino que también pueda producir nuevas subjetividades que admitan otros modos de ser estudiante, otros modos de aprender; subjetividades que pongan el eje en los procesos de transmisión más que en las estructuras materiales y simbólicas de la escuela para ser y sentirse estudiantes. (p.413)

Relacionado con lo expuesto, el entrevistado manifiesta sobre sus diversas emociones:

(E4H1). “Bien, un poco de todo, tristeza cuando se acaban las tareas, angustias, feliz”.

Agrega el mismo entrevistado sobre los cambios que le gustaría que haya para mejorar el aprendizaje:

(E4H1). “Que vuelvan las clases presenciales, ir al colegio”.

(E4H1). “Si, extraño muchísimo, a las señas, al profe, a los compañeros. Dice mi padre que no le gustaría que empiecen las clases ahora hasta que esté la cura, por lo que él tiene”.

Al respecto, es importante rescatar que se reclama es poder poner en juego el cuerpo en el edificio escolar. Lo relatos del entrevistado permite dilucida el hecho de cómo la institución atraviesa los cuerpos de les estudiantes. En este caso, no se trata de ser estudiante por las actividades que se realizan sino de ser estudiante a través de su cuerpo, de su presencia física en la institución.

Para concluir, se recupera a la autora Vega, P. (2021) que señala:

Entre otras cosas, logra producir subjetividades de manera tal que no admiten otras formas de enseñanza y aprendizaje e, incluso, subjetividades que no admiten otro tipo de saberes distintos a los que se ponen en juego en la escuela. Quizás, este sea el momento oportuno no para redefinir los sistemas de enseñanza y aprendizaje ni los formatos escolares, sino para replantearnos las subjetividades que construye la institución escolar. (p.413)

3.3.4 Estrategias de los estudiantes

Con referencia a las entrevistas, se interpreta que los estudiantes desarrollan estrategias para no quedar excluidos de la escolaridad. Entre ellas, la construcción de redes familiares que acompañan el proceso educativo. A través de ellas, se van acumulando capitales sociales en su trayectoria escolar que le permiten su continuidad. Parafraseando a Gutiérrez (2006), los capitales sociales son recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones, de inter conocimiento y de inter reconocimiento.

Como expresa el entrevistado sobre las dificultades presentes a la hora de realizar actividades escolares:

(E4H1).”No, Ah, sí con una tarea de embarazo de las mujeres, me ayudo mi mama. (...) Me explico cómo nacen los bebés, la cesárea, el parto natural, yo no entendía nada (risas)”.

(E4H1) “De mi hermano también recibo ayuda”.

A modo de cierre, se revela a través de diversas entrevistas y registros, las dificultades y estrategias en cuanto a la accesibilidad de los capitales sociales y culturales que están en juego en el campo educativo. A su vez, les estudiantes despliegan diferentes estrategias para sortearlas según experiencias sentidas y sus propias subjetividades. Se concluye que los escasos capitales económicos de los estudiantes fueron una dificultad para acceder al capital cultural.

Asimismo, dilucida un emergente en el análisis e interpretación de los datos, en la cual se evidencia la feminización de los cuidados en las mujeres, identidades disidentes, madres e hijes. En otras palabras, la naturalización e invisibilización de los roles asumidos por las identidades disidentes y mujeres, en sus hogares denota una desventaja social. Por ende, se profundiza una desigualdad mayor con respecto al resto de los estudiantes.

Reflexiones finales

A lo largo de la historia Argentina, se produjo un proceso de redefinición de lo público, a partir del cual, se encontraba en disputa la definición de lo público y quienes eran los garantes de la educación. En la década del noventa la educación fue vista como un bien de mercado, plasmado en las políticas educativas, donde el estudiante se convirtió en consumidor. Nos interesa señalar, como el carácter público de la educación nos lleva a considerar su carácter universal, reconociéndose como un derecho y no como una mercancía. Ahora bien, el estatuto de derecho que se otorga a la educación supone considerar los principios que sustentan el enfoque de derecho. A partir de esta consideración, se concibe a la educación como derecho universal, garantizado por las diferentes normativas nacionales e internacionales. Sin embargo, se evidencia la dificultad del ejercicio real y efectivo de este derecho. Al respecto, podemos sostener que todos los estudiantes acceden de manera desigual a la educación.

Sumada a esta desigualdad socio educativa, se produce la crisis sanitaria mundial provocada por el COVID-19 que llevó a la necesidad de tomar medidas de emergencia. En Argentina, el 20 de marzo, el gobierno nacional anunció el Decreto de necesidad y urgencia 297/2020 que determinó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En este contexto, la institución educativa no se detuvo, sino que se virtualizó, se reinventó con el objetivo de sostener los vínculos pedagógicos y afectivos con la comunidad educativa.

Pese al aislamiento obligatorio, se pudo realizar encuentros presenciales con los estudiantes, respetando el protocolo socio sanitario. Esto permitió establecer un vínculo con ellos para futuras entrevistas. Las mismas fueron realizadas en forma virtual y otras vías telefónicas. Sin embargo, diferentes situaciones nos atravesaron a la hora de entablar las comunicaciones con los sujetos de la investigación. Entre ellas, la falta de conectividad, de capital económico para la carga de datos, la poca o falta de dispositivos móviles en los hogares. Además, en el momento de realizar las entrevistas se presentaron sucesivas interrupciones de los familiares que dificultaron el diálogo fluido con los entrevistados.

En este sentido se presentaron diferentes obstáculos a la hora de encontrarse con los sujetos. Por lo tanto, la virtualidad se constituyó en un desafío en todo el proceso de investigación- acción. Al enfrentarnos a nuevas situaciones construimos diferentes estrategias y técnicas las cuales enriquecieron nuestro aprendizaje, tanto en la producción de conocimiento como en el campo empírico. En efecto, incorporamos un valioso aprendizaje sobre medios tecnológicos, y todo aquello vinculado a la virtualidad, donde pudimos desenvolvemos a pesar de la incertidumbre que conlleva toda emergencia socio sanitaria. .

En este contexto, se pudo dilucidar en el campo educativo las desiguales posiciones de los estudiantes debido al capital acumulado en la trayectoria individual y familiar. Desde una perspectiva relacional, la reproducción de las desigualdades se hace a través de la reproducción del capital cultural. Por lo tanto, estas desigualdades de oportunidades en el campo educativo están vinculadas a la mayor o menor accesibilidad a dispositivos móviles y conexión a internet, en un contexto de emergencia socio sanitaria. Asimismo, la accesibilidad a la virtualidad entró en tensión con la escasa capacitación y competencias en cuanto al manejo de los dispositivos móviles. En otras palabras, no contar con las disposiciones interiorizadas en el hábitus en cuanto al manejo de internet wifi y dispositivos móviles.

Esta situación profundizó las desigualdades materiales y simbólicas que atraviesan a los estudiantes y agentes educativos. Sumado a esto, la incrementación de la pérdida de empleo y precariedad, atravesado por un proceso de incertidumbre, evidenció una significativa disminución de capital económico. Como consecuencia, dificultó aún más el acceso al derecho de la educación.

En este contexto particular de la educación primaria de adultos, se puede concluir que los estudiantes se posicionan en condiciones desiguales de precariedad y exclusión social, donde peligra su continuidad y egreso en la institución educativa. Estas marcadas desigualdades de capital económico y simbólico conllevan a los agentes educativos y los estudiantes el despliegue de acciones tendientes a motivar, contener y sostener el proceso educativo. Entre

ellas, podemos citar el trabajo en redes, talleres participativos, encuentros extra áulicos y visitas domiciliarias a los estudiantes y seguimiento telefónico, entre otros.

La desigualdad socioeducativa se acentúa con el fenómeno llamado *la feminización de los cuidados*, impactando en la trayectoria educativa de las mujeres e identidades disidentes. Les mismas se vieron recargadas en las tareas domésticas, cuidado y acompañamiento de sus hijos en el proceso educativo. De este modo, podemos afirmar que la cuestión de género produce desigualdades en el acceso del derecho a la educación y condiciona la continuidad del proceso educativo.

De lo dicho anteriormente, los estudiantes como sujetos activos de su propia realidad, construyen redes de contención familiar y de apoyo mutuo para la realización de las tareas escolares. Asimismo, en todo el proceso educativo los estudiantes van formando un pensamiento crítico sobre su propio proceso y vida cotidiana.

En esta misma línea de análisis, se pudo identificar las diversas subjetividades en torno a dicho proceso. Al respecto, los diversos modos de ser o sentirse estudiantes están ligados a las condiciones materiales y sociales de existencia. Esto es, a las disposiciones de capitales culturales que les permiten actuar, intervenir y apropiarse de ese capital. A su vez, las entrevistas con los estudiantes y los encuentros presenciales dilucidaron los sentires de los estudiantes, manifestando la dificultad de aprendizaje que conlleva la inaccesibilidad de internet. Asimismo, los mismos incorporan en su subjetividad una autopercepción negativa sobre sí mismos en relación a posibilidad de resolver las tareas y consignas escolares.

A modo de cierre, la educación debe evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y de este modo pueda contribuir a superar las desigualdades, tomando en cuenta el contexto socioeconómico y cultural del cual está inserto. Siendo necesario políticas educativas adecuadas que articulen con políticas económicas y sociales. Es decir, políticas integrales que hagan efectivo el derecho a la educación, permitiendo formar personas con pensamiento crítico, reflexivo y transformador de su propia realidad.

Bibliografía

Acevedo, P. (2006). *Investigación e intervención en trabajo social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios*, en *Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Anzorena, C. (2008). *La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género*. *Revista Iberoamericana de Educación* 45/2.

Bourdieu P. (1979). *La Distinción. Crítica y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio social*. México. D.X. Siglo. XXI Editores

Bourdieu, P. (1999). *Los excluidos del interior*, en Bourdieu, Pierre. *La Miseria del mundo*, Bs As: FCE. P. 298-304

Calvo, M. (2012-2014). *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos*. Tesis de maestría. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Carballeda, A. J. M. (2008), 2001: los inesperados de la Intervención. *Periodico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. Edición N 51.

Recuperado en [file:///C:/Users/noe/Dropbox/Downloads/MARGEN%2051%20-%20Revista%20de%20Trabajo%20Social%20sujeto%20\(1\).html](file:///C:/Users/noe/Dropbox/Downloads/MARGEN%2051%20-%20Revista%20de%20Trabajo%20Social%20sujeto%20(1).html)

Carrillo, A. (2000). *Sujetos y Subjetividad en la Educación*. En: *Pedagogía y Saberes* N° 15.

Casassus, J. (1999). *Tareas de la Educación*. Coleccion triangulos pedagogicos. Kapelusz.

Cazzaniga, S. (2001). *Desde el fondo./ El abordaje desde la singularidad. Cuadernillo temático n°22*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Paraná.

Colmenares, E. (2012) *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 -ISSN: 2215-8421

Cotta,C y Pinotti, M. (2017). *Educación de jóvenes y adultos: una experiencia de co-formación docente continua*. Trabajo Final de la Licenciatura de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Covarrubias Pizarro P.,. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L.García Leos (coords.) Chihuahua, México

Chaves, M. P., Zapata, A. F. R., & Arteaga, I. H. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 86-100.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). *Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. Disponible en: www.scielo.br/pdf

Filmus, D. (1997) *La descentralización educativa en Argentina. Elementos para el análisis de un proceso abierto*. Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre descentralización de la educación, CLAD. San José de Costa Rica.

Filmus, D. (2016) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos. Material de Cátedra*. Problemática Educativa de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica para la libertad*. España. Editorial siglo XXI.

Gentili, P. (2014). *La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Cap. 2. Educación, exclusión social y negación de derechos en América Latina. Desencanto y Utopía. Clacso.

Gonzalez, O(2019). *Feminización del cuidado y personas con discapacidad* . Capítulo III. Departamento de estudio SENADIS. Santiago de Chile.

Gonzalez Rey, F. (2008) *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Diversitas. Perspectivas en Psicología

Guber, Rosana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Editorial, Norma, 2001.

Gutierrez, A. (2006). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Córdoba.

Lagneaux, M. A. (2017). *El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad*. Actas de Periodismo y Comunicación. V. 4, n.1, jun. 2018.

Leon, M. (2003) *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. En Morales J.F., Paez, D,ko,blit, A.L. y otros (coord). Psicología social. Buenos Aires:Pearson Education.

Lopez, A. (2007). *Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal*. Trans. Revista de traductología, (11), 15-30.

Lopez, A. (2007). *Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades*. La accesibilidad universal y el diseño para todos. R. DE LORENZO y LÓPEZ BUENO, LC (Coords.), *Tratado sobre discapacidad*, Thomson Reuters Aranzadi, Madrid.

López, A. B., & Cáccamo, M. L. (2017). *Enseñar en clave de accesibilidad: un desafío para la inclusión educativa*. In *III Jornadas Internacionales de Sociedad, Estado y Universidad*. (pp. 6-15).

Mendizabal, N. (2006) *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, Gedisa, Barcelona. (p. 65 – 105).

Minteguiara, A. (2008). *Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista* Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 32, septiembre, 2008, p. 89-101. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Quito, Ecuador

Narayan, Deepa; Chambers, Robert; Shah, Meera K .; Petesch, Patti. (2000) *Voces de los pobres: clamando por un cambio*. Nueva York: Oxford University Press para el Banco Mundial. © Banco Mundial.

Oliva, A., & Mallardi, M. (2012). *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. Tandil: UNCPBA.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paula Freire; educación para la integración Iberoamérica*. Convenio Andrea Bello. Bogotá.

Quivy, R. (2005). *Manual de investigación en Ciencias sociales*, México, Ed. Limusa

Ramírez, S. L. P. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, (7), 1-19.

Ramírez, U. F. (2009). Reflexiones sobre la investigación social y el Trabajo Social. *Tabula Rasa*, (10), 309-325.

Rodríguez, M. V. (2001). *Violencia contra las mujeres y políticas públicas: tendiendo un puente entre la teoría y la práctica*. Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.

Roitenburd, S. y Abrate, J. (2010). *Historia de la educación en Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Ed. Brujas. Córdoba.

Rozas Pagaza, M. (2005). *Una perspectiva teórica -metodológica de la intervención en trabajo social*. Editorial Espacio. Buenos Aires. Argentina.

Soldevila Alicia y Domínguez Alejandra. (2004) *El proceso de constitución de la ciudadanía en las mujeres*. Los caminos del empoderamiento de las mujeres para la inclusión. Documento de trabajo n 6, REPEM.

Taylor, S y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativo de investigación*. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México

Tenti, Fanfani. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Borrador para la discusión.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs.As: Manantial. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002616.pdf>

Tiramonti, G. (s.f.). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Paidós. Buenos Aires.

Tosoni, M. Natel, A. y Frecentese, N. (s/f). *Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares*. Facultad de Educación Elemental y Especial.(S.E.C.Y.T.) Universidad Nacional de Cuyo.

Valles, M. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación*. Ed. Síntesis. España.

Vega, P., Reinoso, G., Vaggione, A., Mondini, M., Muñoz, A. S., Paiar, M., & Moro Eik, L. (2021) *EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia (s) y aislamiento (s)*.

Weber, M. (1968). *Economy and Society*. Nueva York, Bedminster Press.

Fuentes documentales

Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206/2006

Ley de Educación Provincial. Ley N° 9870/2010

Ley Federal de Educación. Ley N° 24.195/1993

Ley de Financiamiento Educativo. Ley N° 26.075/2005

Ley Provincial de Educación de la Provincia de Córdoba. Ley N° 8113/1991

Anexo

| Evento | Fecha | Genero | Función | Código |
|--------------|------------|----------|----------------|--------|
| Entrevista 1 | 25/06/2020 | Mujer 1 | Docente | E1M1 |
| Entrevista 2 | 01/07/2020 | Mujer 2 | Docente | E2M2 |
| Entrevista 3 | 03/07/2020 | Mujer 3 | Docente | E3M3 |
| Entrevista 3 | 03/07/2020 | Mujer 1 | Entrevistadora | A1M1 |
| Entrevista 3 | 03/07/2020 | Mujer 2 | Entrevistadora | A2M2 |
| Entrevista 4 | 10/10/2020 | Hombre 1 | Estudiante | E4H1 |
| Entrevista 5 | 13/10/2020 | Mujer 5 | Estudiante | E5M5 |