

# Desigualdades Educativas 3.0 Viralizadas en Tiempos de Pandemia

Por: María Victoria Ríos

[mariavictoria.rios@ucse.edu.ar](mailto:mariavictoria.rios@ucse.edu.ar)

Docente adjunta, Facultad de Ciencias de la Salud (UCSE)

## Resumen

La experiencia docente a partir de la pandemia por covid-19 no se agotó en el viraje a la virtualidad como modalidad de trabajo. Padeció el recrudescimiento de las condiciones disímiles para ejercer su profesión y participó de las desigualdades sociales que ya caracterizaban a los colectivos educativos. Este trabajo pretende visibilizar que la disposición a la conectividad virtual emerge como un objeto destacado en función de la fragmentación social. Toma dos experiencias de grupos educativos de la capital de Santiago del Estero como soporte del análisis. Observa las diferencias en cuanto a inversión educativa como expectativas de reconversión de oportunidades sociales. Reflexionar sobre nuestros recorridos y las tensiones que nos sometieron son las posibilidades que siempre tenemos para convocar al debate. Reinventar nuestras prácticas profesionales y sociales necesariamente denuncia qué es aquello que hacemos con el objeto educación y qué otro constituimos como nuestro semejante.

## Palabras clave

Palabras clave: educación- desigualdad-conectividad virtual.

RECIBIDO MAYO DE 2023 | EVALUADO OCTUBRE DE 2023 | PUBLICADO 28 DE NOVIEMBRE DE 2023



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución NoComercial CompartirDerivadas Igual 3.0  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR)

## Abstract

The teaching experience from the covid-19 pandemic was not exhausted in the shift to virtuality as a work modality. He suffered from the worsening of dissimilar conditions to practice his profession and participated in the social inequalities that already characterized educational groups. This work aims to make visible that the willingness to virtual connectivity emerges as a prominent object based on social fragmentation. It takes two experiences of educational groups from the capital of Santiago del Estero as support for the analysis. Observe the differences in terms of educational investment as expectations of reconversion of social opportunities. Reflecting on our journeys and the tensions that subjected us are the possibilities that we always have to call for debate. Reinventing our professional and social practices necessarily denounces what it is that we do with the object of education and what other we constitute as our equal.

## Keywords

education- inequality-virtual connectivity.

“Mejor pues que renuncie  
quien no pueda unir a su horizonte  
la subjetividad de su época.”  
(Lacan, 1988, p.309.)

Si bien las desigualdades sociales se inscriben en la historia de nuestro país desde sus cimientos, las educativas - siguiendo a Bourdieu (2006)- tienden a reproducirlas de maneras insospechadas.

El sociólogo francés advierte sobre la trampa ilusoria que se tiende con la masificación del acceso a la educación de grupos históricamente postergados. Registra brechas entre los grupos sociales, que si bien acceden a este derecho, transitan por circuitos altamente divergentes, con reconocimientos legitimados para los que heredan una posición capitalizada, con diferentes disposiciones para jugar sus apuestas en los vastos campos en los que se negocia el factor en disputa.

Como contrapartida, observa propuestas subalternas por las cuales acceder a la educación aunque de baja inversión y posibilidades de reconversión de capitales. Si bien nos alcanza una lectura eurocéntrica, cabe analizar nuestras prácticas y los circuitos educativos contemporáneos para ubicar las apuestas.

La emergencia sanitaria puso en marcha un operativo de Estado que nos recuerda los procedimientos referidos por Foucault (1990) para atender a los leprosos y apestados del siglo XIX. Es oportuno situar este escenario que ya nos condicionaba, y al cual afiliábamos nuestros intercambios educativos y sociales, para explicitar las diferencias que al interior del mismo ya marcaban tendencia las desigualdades en tanto punto de partida.

La pandemia por Covid-19 nos sale al cruce para globalizar y agrietar aun más las posiciones. Se viralizó el aislamiento social preventivo y obligatorio en tanto máxima a adoptar en nombre de la prevención. Esta condición que podríamos llamar viral de época, instaló como modo de intercambio social la virtualidad durante primer período duro de pandemia. Si bien ya teníamos el hábito en tanto homo-tecnológicos de emplear dispositivos

portátiles, esta versión de lo que llamo reclusión domiciliaria 3.0 nos dejó sin alternativa. La educación enmarcada en estas premisas recortó el horizonte posible para garantizar la oportunidad pedagógica en aquellas instituciones con recursos suficientes para implementar la virtualidad. Las plataformas de comunicación sincrónicas ya estaban listas para la demanda, dispuestas para su uso. Nos esperaban para encuadrarnos en un espacio virtual que se convertiría en el privilegiado para asegurar el desarrollo curricular, para garantizar que la institución educativa consiga distribuir sus propuestas a la comunidad que congrega y a la cual se ofrece. Esta nueva condición -en ciernes aun- vino a promocionar movimientos, discusiones, conversatorios nacionales, jornadas, resistencias, pasiones, posiciones en disputa, oportunidades pero también profundizó las fracturas históricas de nuestros grupos sociales.

En las prácticas educativas durante el ASPO<sup>1</sup>, observamos que la pandemia profundizó la fragmentación existente entre circuitos educativos que atienden a grupos sociales en condiciones desiguales, en términos de disposiciones y de capitales culturales, sociales, económicos y simbólicos.

En el nivel universitario de gestión privada se sostuvo regularmente en el intercambio sincrónico y asincrónico. Ello fue posible gracias a los convenios que estas casas de altos estudios establecieron con empresas de telecomunicaciones. Tanto alumnos como docentes contaron con datos móviles para acceder a las clases y pero también a las instancias de evaluación y acreditación de las asignaturas, y a las defensas de trabajos de finalización de carreras. Diferente fue el escenario en instituciones del nivel correspondientes a la educación obligatoria. En escuelas de modalidad especial, los alumnos y sus familias se encuentran excluidos de la posibilidad de acceso a la conectividad virtual. Si bien cada entorno familiar dispone de un teléfono celular, los numerosos miembros expusieron los inconvenientes en el empleo simultáneo del dispositivo para cumplir con sus compromisos escolares y/o laborales.

Durante el gobierno kirchnerista, la política educativa puso en marcha el Plan Conectar Igualdad. Significó una avanzada en cuanto a oportunidades, una decisión que bregó por la inclusión y

1) Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

por intentar reducir las limitaciones de partida que condicionaba a un porcentaje significativo de jóvenes. A la postre se levantaron en energético rechazo quienes asociaron la distribución de netbooks con la sospecha ante la compra-venta del producto tecnológico entre quienes se harían acreedores de las mismas; que siguiendo a Gluz (2018) ubican al pobre en el lugar de objeto de vigilancia continua. Desde 2015 se interrumpió el programa. Literalmente se desconectó esta política, en un claro reflejo de la defensa meritocrática que la lógica neoliberal abraza cual slogan justiciero.

Para los alumnos de la escuela especial en la cual trabajamos en tanto equipo interdisciplinario, a falta de computadoras y conectividad digital, el teléfono celular se constituyó en el único recurso tecnológico disponible para sostener la educación, en el único medio de intercambio aunque con notables limitaciones. Los esfuerzos fueron denodados por sostener el vínculo y una escuela presente con todas las letras. Reconocemos momentos de clara diferencia en esta pandemia. Momentos signados por la incertidumbre y angustia, por lo que los docentes mismos presentaron altibajos en la disposición a las actividades pedagógicas; otros en los que los alumnos mismos renunciaban a los intercambios por video-llamadas.

La distancia ocupó más espacio, tuvo mayor densidad que en otros grupos sociales, puesto que se trata de alumnos que regularmente asisten a una institución que no suele ser la elección primera. Sus matrículas registran una trayectoria de derivación desde escuelas de currículum primario, en las cuales suelen detectarse dificultades para sostener su escolaridad. En numerosas ocasiones, conforme van incrementando la edad cronológica, sus adquisiciones en términos de diferencias inscriptas que den cuenta de aprendizajes, no suelen superar las operaciones simples de lectoescritura. Esta situación se complejiza cuando se trata de adolescentes que van registrando una experiencia acotada (Saraví, 2015) en instituciones que presentan claras dificultades para diversificar sus propuestas, o docentes que extienden libretas escolares en las que registran adquisiciones que los jóvenes mismos no pueden reconver- tir y capitalizar.

Ante estos obstáculos, es el sistema escolar el que posee la discapacidad para ampliar su gramática y ofrecer espacios curriculares que no expulsen ni ficcionen aprendizajes inciertos. Lo que se produce es un mecanismo discapacitante que no aloja al sujeto sino que condena a una trayectoria subalterna con escasas proyecciones de continuidad en niveles que se pretenden inclusivos pero que no logran garantizar las condiciones para ello. Es a partir del seguimiento de las prácticas educativas en período de emergencia global sanitaria como podemos sostener algunos supuestos, luego de haber atravesado ya casi dos años de pandemia por covid-19.

Desde esta experiencia virtual en el trabajo interdisciplinario con alumnos cuyas trayectorias se afilian a estas escuelas de modalidad especial, claramente resuenan los análisis de Saraví al referirse a la experiencia acotada que realizan estos jóvenes. Acotada puesto que en condiciones habituales asisten en el turno mañana, por el plazo de cuatro horas, con una matrícula reducida, con soportes visibles (planes sociales). Los entornos familiares también participan del trabajo interdisciplinario. Se organizan encuentros grupales, un espacio de abordaje de aspectos relacionados al crecimiento de sus hijos, a las dificultades para poner en palabras conflictos y para abordar la ESI<sup>2</sup>, el sentido de realizar la experiencia escolar, la importancia de la participación de la familia en los actos y celebraciones institucionales. Las intervenciones son grupalmente y las entrevistas personales. Esta fue la modalidad que encontramos de construir sentido educativo. Teniendo en cuenta que esta escuela lejos de reducir su propuesta a los alumnos matriculados, abre el espacio al grupo de referencia, convoca, aloja a estos

otros significativos para los jóvenes, ya que parte del supuesto de que los sujetos lo son porque hay una trama discursiva que los preexiste, que los constituye, que los narra. Por lo tanto, atender al entramado extensivo, es una apuesta por sostener lazos subjetivantes.

Una escuela entendida en esos términos, lejos de ser una experiencia reducida, se proyecta en un esfuerzo sostenido por hacer emerger sentido en el espacio ofrecido para el entrecruzamiento.

“(…) se idearon formas de enseñanza alternativas, más apropiadas a las características e intereses de los estudiantes, acordes a su motivación y posibilidades. La historia de los estudiantes y los problemas familiares o personales son tenidos en cuenta no como estigma, sino como dato de la realidad a trabajar y analizar a los fines de idear formas de enseñar diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista de los jóvenes.” (Meléndez y Yuni, 2018, p. 44).

Seguimos a Saraví al hablar de escuela acotada ya que observamos que la gramática de la escolaridad clásica, incluso entre los mismos padres de nuestros alumnos -padres que si accedieron a una escolaridad de nivel primario, registran trayectorias inconclusas- continúa con significativa presencia.

Aun así, entre sus expectativas respecto a la escolaridad de sus hijos de modalidad especial, insisten los formatos correspondientes a la escolaridad común. Expresan rechazo por otro tipo de proyectos educativos que atienden a la diversificación y que ofrecen diferentes alternativas para que cada alumno pueda elegir de acuerdo a sus posibilidades.

“Así, estas propuestas de inclusión son interpretadas como prácticas que promueven la devaluación de la formación, la indefinición de las finalidades formativas de la escuela o como formas de facilitación que precarizan la calidad educativa (…).” (Meléndez y Yuni, 2018, p. 44)

Esta idea de gramática escolar no revisada es justamente lo más difícil de considerar al interior de las instituciones. Reflexionar sobre las regularidades que gobiernan las prácticas es una deuda que al presente abrigamos. Estudiar la gramática escolar, aquello que se resiste a los cambios, para desnaturalizar colonizaciones en la experiencia escolar, y con ello, en el entramado social. La implantación de un currículum único justamente abrió el juego para la mayor segmentación de la oferta educativa, puesto que todos aquellos que no se adecuan al mismo, terminan por ser derivados a escuelas que ofrecen otros tipos de aprendizajes y cuya organización también difiere.

Circuitos de escolaridad devaluados y de escasa continuidad educativa formal, son las condiciones que nos permiten pensar en la noción de inclusión excluyente como sostiene Bayón (2015). Están inscriptos pero están excluidos del conocimiento formal, con escasos soportes familiares, económicos, con necesidad de trabajar, en condiciones de hacinamiento.

Observamos la inversión que se hace en términos de educación como expectativa de redistribución de oportunidades sociales. Esta idea claramente instituida por la gramática escolar que en tanto dispositivo que distribuye certificaciones y con ello, reconocimientos, tal vez sea lo único común entre los alumnos de los diferentes niveles de educación. Esto da claro testimonio de que la gramática escolar hegemónica asignó los objetos de conocimiento legitimados en tanto verdad extensible, sin reparar en los contextos. Si bien los autores señalan momentos históricos caracterizados por apuestas de diversificar el currículum, sólo tuvieron lugar por momentos circunscriptos. La pregnancia y la fuerza de las elites de las clases dominantes ganan terreno.

Para Saraví (2015), la escuela es reproductora de las desigualdades que se organizan en el contexto social, una especie de caja de resonancia. Pone en entredicho la expectativa social consistente en que por el mero acceso al sistema educativo, ello signifique la posibilidad de reconvertir biografías signadas por el escaso capital y promover el ascenso social.

Tanto Saraví como Bourdieu coinciden en reconocer que a pesar de la creciente masificación del ingreso al sistema educativo de grupos relegados históricamente, las brechas que distancian las posiciones en virtud de los trayectos simultáneos se expanden por lo cual las desigualdades persisten.

Sostener el vínculo escuela-familia-alumnos fue una experiencia por lo más acotada durante el período más sensible de pandemia. Dificultades de acceso tecnológico, condiciones precarias de redistribución de lo familiar por hacinamiento, sumado a las complejidades de la convivencia en condición de aislamiento, redujo aún más el intercambio.

No obstante, se instrumentaron todos los medios posibles para que tanto los docentes como el equipo interdisciplinario participaran de la nueva configuración que tomó la educación en emergencia sanitaria.

Las dificultades referidas nos condujeron a discutir la distribución del acceso a la conectividad como modalidad imprescindible para garantizar el Derecho a la educación. Si bien la distribución de netbooks del Plan Conectar Igualdad no alcanzó a nuestra población por tratarse de una escuela de gestión privada y de modalidad especial, considerábamos —allá por el 2020— que el Estado podría ocuparse de la conectividad.

Conectividad digital para los alumnos de la escolaridad acotada, significa participar activamente por la promoción subjetiva, por poner un tope a sus historias de acumulación de desventajas que más que nunca producen como efecto lo que Bayón (2015) denomina inclusiones excluyentes, modos de estar en la escuela un tanto cuestionadas.

De alguna manera, esta adversidad que atraviesa la humanidad recrudece la discusión en torno a la inclusión educativa, y en nuestro caso en particular, de los alumnos de la escuela especial “desconectados” o vagamente virtualizados.

El 28 de Agosto de 2020, desde presidencia de la Nación se publicó el decreto 690/2020, en claro reconocimiento a las mencionadas desigualdades contemporáneas y a la regulación de la tarifa de las telecomunicaciones. Con posterioridad, durante el 2021, los docentes percibimos el aporte del Estado bajo el ítem Conectividad Nacional en tanto compensación por la inversión realizada para sostener la educación virtual.

Cabe preguntarse si el acceso a la conectividad digital logrará distribuirse en una misma solidaridad a los grupos sociales altamente desfavorecidos, o si tendremos que pensar que la conectividad será el nuevo factor sobre el cual descansa la reproducción de clases, o lo que con Charles Tilly (2000) llamaríamos desigualdades persistentes entendidas como el producto calculado de los efectos emergentes a dicha proyección.

Declinando la premisa, encontramos lo que el Tilly denomina pares categoriales, en nuestro caso hablaríamos de los conectados y los desconectados, en tanto distribuciones simbólicas —pero también materiales— que organizan y actualizan la reproducción instituida de relaciones de poder.

Por ello, situamos las prácticas escolares en el contexto de las prácticas sociales, pero también políticas ya que detrás de una

decisión, detrás de toda participación, se traduce una posición que condiciona la percepción, y con ello, la representación.

La palabra produce aquello que nombra como diría Braunstein (2013). Le da existencia a nivel de la re-presentación. Le permite estar simbólicamente en ausencia de la cosa misma. Produce un agujero en lo real del cual extrae su materialidad discursiva. Ese poder de nombrar se inscribe desde posiciones prescriptas en la estructura que preexiste a su advenimiento. Habilita un lugar vacante organizado para ser habitado, a partir del cual efectuar el etiquetamiento, poner en acto la clasificación.

Al decir de Braunstein (2013), nadie escapa al dispositivo, ni el clasificado ni el clasificador. Uno y otro se inscribe en una dialéctica que reproduce el sistema al que quedan enlazados. Estas categorizaciones condicionan nuestros modos de percibir, y con ello de disponernos al trabajo escolar.

En los casos remitidos, observamos una docencia dedicada en disímiles disposiciones. Esta diferencia se acomoda en virtud a los heterogéneos contextos, enmarcando las estrategias en los modos de acceso a lo virtual que poseen los grupos. Estas prácticas en las cuales —como diría Braunstein (2013), los actores que participan no saben muy bien lo que hacen, desconocen los efectos y los presupuestos que dan marco a sus performances profesionales— operan reproduciendo y al mismo tiempo legitimando las desigualdades sociales.

Estos mecanismos que al decir de Saraví, ubican sus estrategias en lo escolar para alcanzar a lo social en general en tanto organización, ponen en riesgo la exclusión de grupos sociales. Si bien puede ponerse en entredicho la noción de inclusión educativa con todas las letras en algunos casos, la pandemia arrasó esos territorios para poner en serias condiciones las gramáticas subalternas y los modos de participar de lo escolar.

La posición docente emerge como el lugar desde el cual se articula el encargo social, que tiñe las percepciones y disposiciones de los mismos profesionales, asegurando en sus actos cotidianos lo que Tilly (2000) denomina desigualdades persistentes cuando no se erige en una de las principales causas de desvinculación.

Esta posición controvertida ocupa la práctica docente toda vez que se asume y se confirma desde un lugar de poder asimétrico que el dispositivo escolar —pero también social— ofrece. De esa manera se invisibiliza la violencia simbólica que distribuye al no convocar y sostener la propuesta de aprendizaje desde una habilitación a la participación del semejante, en una especie de sesión, de apertura para que el otro, sea.

La democracia del acto pedagógico se ve cuestionada puesto que esta distancia sanitaria, al poner en marcha el recurso a la comunicación e intercambio virtual, la gramática escolar clásica recrudeció la apuesta. Lo pedagógico, en los casos aquí considerados, se redujo a impartir consignas de trabajo con escasa participación dialéctica de los alumnos.

Ubicado en el contexto más amplio, resulta poco sorprendente puesto que al mismo tiempo en que se expande el alcance global de la pandemia —y con ello se elimina del planeta a los menos “equipados” de recursos defensivos— se viraliza e infiltra en las prácticas educativas la lógica neoliberal.

El contexto hace texto al interior del dispositivo escolar. La violencia ocupa posiciones. La docencia da muestras de haber hecho carne el imperativo. El tránsito por el sistema educativo ya hizo de las suyas. Se ejerce poder en las representaciones sociales que, producto del habitus bourdeseano, actualizan la reproducción de enunciados, efectos de la interiorización de modos históricos de ser



sujetos de lo escolar.

En la escuela especial se observó una docencia ocupada en una suerte de administración de enunciados consignas por lo demás excesivas. Operó un corrimiento del lugar de ejercicio de la enseñanza, para atribuir a los padres tutores tal destreza sin considerar el analfabetismo limitante de los entornos familiares. Este desplazamiento atenta contra el sentido que la escuela puede recrear para los alumnos y el entorno social. Como emergente encontramos la notoria dificultad en reflexionar en torno a tales procedimientos puesto que de esa manera actualizan relaciones de dominación social sin una intención deliberada.

Decimos que la pandemia profundizó la brecha entre condiciones de vidas fragmentadas ya que ante una situación tan crítica, los diversos grupos poseen capitales también disímiles para enfrentar las adversidades.

Como diría Saraví (2015), los procesos de acumulación de ventajas terminan consolidándose en privilegios si pensamos que los universitarios de la privada tuvieron las condiciones garantizadas para dar continuidad a sus procesos de enseñanza, que ante la alteración del espacio físico por la pandemia, mudaron a la virtualidad. En este contexto atípico termina siendo un privilegio lo que se significaba en tanto recurso.

Del otro lado de la fragmentación, los alumnos de la escuela especial, provenientes de sectores en los que prima la acumulación de desventajas (Saraví, 2015), entendidas como privaciones históricas de accesos a bienes de consumo, carencia de recursos económicos, materiales, condiciones salariales aseguradas, deficiente capital cultural y social, analfabetismo, vivienda precaria y hacinamiento. Están marcando la agenda de la emergencia educativa, en términos de Castel (2010), delimitando la nueva cuestión social.

Lo situamos de esta manera ya que si bien la escuela continuó brindando la vianda alimentaria, la pérdida se computa en el tablero de la experiencia escolar. A pesar de situar curricularmente la oferta en términos de trayectoria de baja intensidad, la escuela significa un espacio simbólico de encuentro con la exogamia, una oportunidad de convivir con otros, un engarce furtivo, una condición de lazo social por fuera de lo familiar.

Castel (2010) plantea que las políticas económicas-sociales de la globalización se destinaron a acrecentar la producción, esto es, maximizar las ganancias con menor inversión. Por ello, es oportuno insertar en este mismo razonamiento a la pedagogía de la virtualidad.

No tardarán las propuestas en pretender abolir la infraestructura edilicia, reemplazar al docente por un recurso tecnológico, la propiedad intelectual misma ya que el registro de la clase sincrónica se circunscribe a la plataforma brindada por la institución educativa. Puesto en perspectiva, el negociado es magnífico. No obstante, dada la condición de excepción que globalmente padecemos, si no fuera por el recurso a la tecnología, reconocemos que la escuela estaría suspendida.

Pero, una vez concluida la emergencia sanitaria, en un deseable escenario pos pandemia, tal vez otro debate sea necesario dar en cuanto a los beneficios de una educación que pende bajo los términos y condiciones del algoritmo.

Referentes nacionales en materia de tecnología educativa proponen repensar la construcción del aula, con una lógica inherente a la distopía. A esta propuesta destinada a revisar el paradigma clásico de las apuestas didácticas tal vez le adeude explicitar que toda decisión en educación vehiculiza un modo de traficar con la

ideología que nos habita, con una propuesta cuya eficacia mayúscula logra invisibilizarse para garantizar su cometido.

Queda pendiente revisar algunas propuestas que aterrizan en el campo educativo para hablar de una auténtica reinención de las prácticas y no una mera extrapolación de un discurso válido para un contexto, pero impropio para otro.

Lejos de desconocer que el discurso educativo estaba anquilosado en una gramática porfiadamente hegemónica, un tanto rígida, con poco margen para soportar la pulseada a la que nos enfrenta la vertiginosidad de la sociedad del consumo y la economía del intercambio, cabe abrirse al debate respecto a no ceder las conquistas alcanzadas—que son político-ideológicas—y rendirse ante el régimen amo del algoritmo.

Advertimos el riesgo ante la futura cuestión social, ya que podría certificar la expulsión de los más vulnerables, de aquellos cuyas trayectorias escolares de baja intensidad podrían precipitarse. Caeríamos otra vez en la trampa de la individualización, haciéndolos responsables, cuando claramente emergen como efectos de los procesos de exclusión que los mismos contextos habilitan. De esta manera, ya desde el diseño se pone en cuestión el Derecho a la educación para los diferentes segmentos. Con nuevos excluidos ¿Cómo pensar en la construcción de lo común?

La educación en entornos virtuales nos lleva a repensar con Saraví (2015) sobre la inclusión desigual y la exclusión recíproca. El autor plantea la exclusión no sólo como el riesgo que comporta para los más desaventajados, sino que también alcanza a aquellos cuyas biografías privilegiadas los distancian de la posibilidad de ubicarse en el lugar del otro. Se reproduce el desconocimiento entre los grupos que no construyen ni comparten un hábitus de clase. El diálogo queda interrumpido. Se consolida lo que Saraví (2015) denomina cierre social. Los muros simbólicos se erigen en claras delimitaciones.

Si bien en la escuela especial había un grupo de chicos con escolaridad de escasa intensidad, esto es, numerosas inasistencias, baja disposición para el aprendizaje, o que asisten al establecimiento sin elementos escolares, durante la pandemia se agudizó esta situación. Algunos rechazaban las video-llamadas de los docentes, otros no realizaban la consignas de trabajo solicitadas. Resolvieron virar la estrategia, y con ello, la tarea docente tomó otro sentido. Se circunscribe al acompañamiento y contención del grupo. En estos términos, la escuela cumple una función. “Se sostiene el discurso de la inclusión pero entendiendo a la escuela como compensadora de supuestas carencias del contexto social de los estudiantes y, en este marco, adquiere un sentido particular la tarea de educar.” (Chávez, Fuentes, Vecino; 2017, p.27)

Al respecto, tal vez se pueda hacer lugar a la cuestión de qué sucede con los que quedan excluidos, puesto que parece recaer la responsabilidad en un individualismo, en un no haber logrado permanecer, lo cual desresponsabiliza al entorno del que forman parte.

“(…) se responsabiliza a los propios sujetos por el éxito o el fracaso en el recorrido escolar, (...) leyendo negativamente las condiciones individuales de los sujetos que abandonan y no se reinsertan rápidamente.” (Chávez, Fuentes, Vecino, 2017, p.34)

Quizá el sentido primordial de la reflexión institucional pueda conducirse con arreglo a trabajar sobre aquellos aprendizajes y reproducciones del ejercicio docente que tienden a consolidar en los alumnos posiciones subalternas que se naturalizan y ofician de profecía auto cumplida, segmentando grupos escolares —pero también sociales—.

Adeudamos el análisis de Saraví (2015) respecto a ocuparnos del sujeto de la desigualdad, revisar nuestras prácticas en instituciones educativas a partir de las condiciones contextuales. Discutir las condiciones que podrían excluir a los estudiantes, es otra función docente de gran relevancia y no sólo aplicar lo que se discute en otros contextos y extrapolar soluciones que desconocen las realidades diversas. Decimos esto sin colocar en la educación la supuesta respuesta ante las desigualdades de origen, sino apostando para que las estrategias mismas no signifiquen un acrecentamiento de las desventajas de las que se parte.

Proponemos mirar la desigualdad tomando el recurso a lo digital en educación. En esta "sociedad de los individuos" tal como la concibe Castel (2010) unos se encuentran provistos de recursos y otros quedan desligados, sin cobertura, descolectivizados y con ello, no representados en sus condiciones. "(...) la exclusión social no es un "estado" de los sujetos, los grupos y/o territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales (...)" (Gluz Y Rodríguez Moyano, 2018, p.8).

Saraví (2015) reconoce que la desigualdad no se reduce a un solo aspecto a ser mirado, por ello sugiere atender a los procesos sociales considerando que las nuestras son sociedades históricamente desiguales, en las que las condiciones de vida se difieren al punto de llegar a constituirse en fragmentos diferenciales. Plantea la necesidad de mirar la fragmentación social en el punto de convergencia entre la exclusión social y la desigualdad social.

Reflexionar tomando a la conectividad en tanto gran disposición que en educación vino a distribuir y condicionar aun más las disposiciones de los grupos sociales de los cuales nos ocupamos que ya eran profundamente desiguales. Abogar por la constante revisión sobre el uso y los efectos sociales que comporta, sobre nuestro rol docente en situación para proyectarnos en una labor que tienda a la inclusión real y no sólo discursiva, es la tarea que se recorta.

Que las nuevas condiciones de educar no signifiquen acrecentar las condiciones de exclusión de los más desfavorecidos, sumando obstáculos en la brecha que se ensancha, particularmente para los grupos en persistente acumulación de desventajas que Saraví entiende en términos de privaciones. "(...) la acumulación de desventajas consolida espacios de inclusión desfavorable (...)" (Saraví, 2015, p.37)

Castel (2010) se refiere a los soportes tanto de propiedades como de derechos sociales. Justamente por ello, revisar nuestras prácticas puede significar una apuesta por bregar por el derecho a la educación y a la prevención de una mayor distribución desigual de los soportes. En este punto, podemos articular la mirada de Tilly sobre las desigualdades persistentes analizadas desde pares categoriales. En este caso, se trataría del acaparamiento del recurso digital por parte de un grupo con alta disponibilidad en detrimento de otro. Pero no se trata sólo del acceso, sino que ello es condición de la garantía del derecho a la educación e inclusión social.

Meléndez y Yuni (2018) reconocen que las políticas que bregan por la inclusión educativa implican exigencias nuevas a la gramática escolar, puesto que ya tenía que enfrentarse al problema del desgranamiento y la falta de acceso. Destacan la oportunidad de mirar la diversidad de contextos como punto de partida para pensar alternativas pedagógicas y curriculares que respeten las condiciones de cada grupo. De ese modo, evitaríamos la peligrosa homogeneidad que se tiende a validar como la única independientemente de los entornos.

No obstante, la naturalización de la meritocracia como medida universal de estandarización de reconocimientos de saberes, juega su partida y tensiona —y cuestiona— la emergencia de otras

gramáticas posibles.

"Es esta invisibilización la que contribuyó a la configuración de la ficción subjetiva (...) al ocultar los mecanismos simbólicos y materiales que sostienen a los individuos en el mundo social, negando su existencia y legitimando las jerarquías y desigualdades." (Gluz, Rodríguez y Rodrigo, 2019, p.28)

Esto lo observamos en las experiencias referenciadas en este trabajo, puesto que se juega dicho parámetro en la consideración subalterna del currículum de modalidad especial, y en condiciones de pandemia.

Se observa claramente cómo la educación reproduce la desigualdad social ya que las instituciones de gestión privada pudieron sostener la educación invirtiendo en paquetes de datos de internet para su grupo de estudiantes, no ocurriendo similar oportunidad para las demás.

Al respecto, Cristina Bayón viene a señalar la condición de integración excluyente para estos grupos sociales desfavorecidos que "(...) antes que estar excluidos, están integrados de manera excluyente." (Bayón, 2015, p.2). Por ello, si la escolaridad por un espacio de tiempo expandido será virtual, el acceso a la conectividad se consolida como uno de los tantos objetos a ser discutidos para morigerar la desigualdad, puesto que los más desfavorecidos tienden a ubicarse en una condición subalterna en la que están pero al mismo tiempo no están, esto es, se integran pero como la autora diría, de un modo excluyente. Chales Tilly (2000) apuesta por una perspectiva relacional de la desigualdad mirando categorías que actualizan las condiciones de explotación, acaparamiento de oportunidades, emulación y adaptación:

"Los mecanismos causales cruciales subyacentes a la desigualdad categorial (...). Actúan en los dominios de la experiencia colectiva y la interacción social." (Tilly, 2000, p.37)

En sintonía, Martuccelli (2007) cuestiona la noción de individuo concebido como un ser autosuficiente, propio de sí mismo, que no requiere soportes externos, en sintonía con el modelo del "individuo soberano", como categoría delimitante entre los unos y los otros. Para el autor, dichos soportes no son sólo materiales, sino imaginarios, simbólicos, redes de dependencia. "Todos los individuos se sostienen en la medida en que están sostenidos por soportes, pero los soportes son juzgados de manera muy distinta en función de las situaciones sociales." (Martuccelli, 2007, p.89)

Por ello, nuestro rol docente nos convoca a propender discutir el acceso a los soportes digitales necesarios para que los grupos fuertemente afectados por privación de capitales sociales y culturales, tengan asegurado el derecho a la educación evitando soluciones que atenten contra la salud y pongan en riesgo sus vidas en condiciones de pandemia y pos pandemia.

Los riesgos son tan ominosos como tentadoras son las ganancias que las tecnologías garantizan a las multinacionales en su afán por apropiarse del objeto educación. El anzuelo fue lanzado. El debate también.

## Referencias Bibliográficas

- Bayón, M. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En, Sociológica. UAM. México. Número 5, pp.11-17.

- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. Pp.113-165.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría. Deséeme*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Castel, R. (2010). *Una gran transformación*. En, *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp.15-29.
- Chávez, M.; Fuentes, S.; Vecino, L. (2017). *Merecer la escuela. Fronteras en una escuela secundaria de sectores populares*. En, *Experiencias juveniles de la desigualdad*. Editorial: CLACSO. Buenos Aires. 13-34.
- Chávez, M.; Fuentes, S.; Vecino, L. (2017). "Según qué para quién y depende de su esfuerzo": fronteras y lógicas de merecimiento con jóvenes de sectores populares. En, *Experiencias juveniles de la desigualdad*. Editorial: CLACSO. Buenos Aires. 13-34.
- Foucault, M. (1990). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gluz, N.; Rodríguez Moyano, I. (2018). *La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quien? La exclusión de lxs jóvenes en Condición de Vulnerabilidad*. Archivos analíticos de Políticas educativas, Volumen 26, número 162, 3 de diciembre de 2018.
- Gluz, N.; Rodríguez Moyano, I. (2019). *Entre las políticas de "inclusión" y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar*. Identidades, número 17, octubre de 2019, pp.22-42. ISSN 2250-5369
- Lacan, J. (2005). *Función y campo de la palabra y el lenguaje*. En, *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martuccelli, D. (2007) *Por una sociología de los soportes*. En, *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM. Pp.63-98.
- Melendez, C. y Yuni, J. (2018). *Desafíos de las políticas de inclusión socio-educativa a la matriz del orden escolar*. En, *La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Pp.31-50.
- Presidencia de la Nación. (2020). *Plan Nacional de conectividad "Conectar"*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presento-el-plan-nacional-de-conectividad-conectar> Consultado el 14 de Octubre de 2020.
- Presidencia de la Nación. (2020, 21 de Agosto). *Ley número 29.078. ARGENTINA DIGITAL Decreto 690/2020*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822> Consultado el 14 de Octubre de 2020.
- Presidencia de la Nación. (2020). *PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD Decreto 459/10*. Boletín Oficial. <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/programa-conectar-igualdad-decreto-459-10/> Consultado el 14 de Octubre de 2020.
- Saraví, G. (2015). *De la desigualdad a la fragmentación*. En, *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO. Pp. 25-51.
- Saraví, G. (2015). *La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad*. En, *Juventudes fragmenta-*
- das. *Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO. Pp.57-104.
- Tilly, C. (2000). *De esencias y de vínculos*. En, *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial. Pp.15-33.