

Movilidad Social y Educación

¿Estructura de oportunidades sexuada?

Social Mobility and Education

Are there sexed-opportunity structures?

Alexander Elio Fernández | ORCID: orcid.org/0000-0003-0164-1443

alexan@hotmail.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Argentina

Jesica Viviana Agüero | ORCID: orcid.org/0000-0001-8249-0936

jesicadiazaguero@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Argentina

Recibido: 31/10/17

Aceptado: 28/02/18

Resumen

El trabajo de cuidado es una forma de violencia machista, existe un legado cultural a través del cual se estipula que biológicamente la mujer puede ejercer mejor que el varón las tareas domésticas o de reproducción. Tal situación genera desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, ya que el uso del tiempo no se distribuye del mismo modo. En este sentido, puede avanzarse sobre la hipótesis de que las oportunidades de movilidad social a través de la educación estarían, en cierta medida, sexuadas y serían machistas, debido que mujeres adolescentes en edad escolar no tendrían las mismas posibilidades que los varones para culminar sus estudios por relegar parte de su tiempo en tareas de cuidado.

Ante esto, nos encontramos con ciertas dificultades por parte del Sistema Educativo en particular y del Estado en general, fundamentalmente al momento de problematizar la situación y diseñar e implementar políticas socioeducativas que posibiliten garantizar el derecho a la educación. Entendiendo este derecho no sólo desde las oportunidades de acceso al Sistema Educativo sino también desde la permanencia y el egreso.

Palabras clave: Deserción escolar, desigualdad de género, trabajo de cuidado.

Abstract

Care work is a form of violence against women. There is a cultural legacy through which is considered that biologically women can perform better the domestic tasks or the procreation. This situation generates inequality of opportunities among men and women, since the use of time is not distributed in the same way. In this sense, it can be advanced on the hypothesis that the opportunities of social mobility through the education would be, to some extent, sexed and sexist, because school-aged teenage women would not have the same possibilities than men to finish their studies for relegating part of their time in care tasks.

At the time of question the situation and design and implement socioeducational policies that make possible to guarantee the right to education, we found certain difficulties due to the Educational System and the State in general. This right may be understood not only from the opportunities of having access to the Education System, but also from the continuity and graduation of that system.

Keywords: Dropout, Gender inequality, Cares work.

Introducción

La trama argumentativa de este escrito se apoya fundamentalmente en una corriente educativa-feminista a través de la cual se pretende poner en tensión determinados supuestos y prácticas de orden patriarcal que hasta la actualidad perduran en la escuela, violentando y oprimiendo a la mujer, restringiendo sus estructuras de oportunidades y censurando la plenitud del derecho a la educación.

Juliana Franzoni, reconocida socióloga con una amplia trayectoria en investigación de género y desigualdad en América Latina, indica que el género como categoría conceptual *comenzó a ser usado por feministas de Estados Unidos a mediados de los años setenta, para distinguir entre lo biológico y lo construido socialmente* (2008:28). Justamente en lo construido socialmente está la denuncia del sexismo ya que es acá donde se gestan y naturalizan las desigualdades de género en cuanto a control represivo y explotación de los cuerpos de las mujeres.

El presente artículo persigue el propósito de acercar la denuncia sexista al ámbito educativo en general, y a la escolaridad del Nivel Medio en particular, visibilizando y reflexionando sobre posibles escollos que reproducen desigualdades de género en la escuela, pensando alternativas que a modo de intersticios pueden instituir prácticas igualitarias en el Sistema Educativo.

Específicamente la propuesta radica en analizar el impacto del trabajo de cuidado en las trayectorias educativas y escolares de mujeres adolescentes, que, por razones desiguales de uso del tiempo en relación al varón, interrumpen o abandonan la escolaridad. Estas razones pueden

ser, maternidad, cuidado de hermanos menores y actividades domésticas en general.

El término trabajo de cuidado empezó a utilizarse como categoría conceptual a través de la impronta de la economía feminista. La misma es una categoría de análisis visibilizada e incorporada recientemente al debate económico. De este modo, se entiende por trabajo de cuidado a las actividades para la existencia y reproducción de las personas, otorgando éstas los elementos físicos y simbólicos para la vida en sociedad, incluyendo el autocuidado como cuidado de otras personas, actividades de provisión de precondición y gestión del cuidado (Rodríguez, 2005), las cuales se les atribuye mayormente a las mujeres.

Gran parte de las mujeres ocupan su tiempo y fuerza de trabajo en actividades domésticas, lo que les imposibilita desempeñarse plenamente en el trabajo, escuela y realizarse profesionalmente. Esto marca una gran desigualdad social y de género, debido a que el bienestar de la mujer no es autónomo, sino que se encuentra atado a la configuración familiar, condiciones materiales de vida precaria y patrones culturales.

De este modo, a través del título atribuido al presente trabajo *Movilidad social a través de la educación. ¿Estructura de oportunidades sexuada?* Se plantea la hipótesis de una desigualdad en las posibilidades de movilidad social a través de la educación, debido a que la división sexual del trabajo y el uso desigual del tiempo entre varones y mujeres, impactan en la trayectoria escolar de estas últimas, restringiendo estructuras de oportunidades.

Estructura de oportunidades y movilidad social a través de la educación

Luego de los procesos que sucedieron a la batalla de Pavón, comenzó a consolidarse a fines del siglo XIX el Estado nación en Argentina. Este Estado reconocido como Oligárquico Liberal sembró sus bases en la homogeneización, consolidación, unificación de un territorio Argentino. Para ello adoptó una postura fuertemente centralizada, es decir que se trató de un centro jerárquico, el cual tomó las decisiones.

El Sistema Educativo público en nuestro país se da paulatinamente y como consecuencia de este Estado nación en proceso de crecimiento. Si desde el Estado se busca homogeneizar a las masas, unificar el territorio nacional, y transmitir un sentimiento de pertenencia a una nación, que mejor que la escuela como aparato ideológico para transmitir lo que se pretende. De acá el uso del guardapolvo blanco, así como determinados ritos, el izamiento de la bandera, la entonación del himno nacional, símbolos patrios en los que Mitre depositó sus ambiciones de consolidación nacional. Estos fueron los principios fundamentales que dieron origen a nuestra escuela pública, la cual bajo la ley de Educación Común N° 1420 propuso una educación obligatoria, gratuita y laica.

La impronta de homogeneización propia de este periodo despertó un ideal de movilidad social a través de la educación. Se pensaba que tanto hijos de ricos como de pobres ocuparían los mismos bancos y los talentos fluirían solos. Algunas obras como la de Florencio Sánchez *M'ijo el Dotor* expresaron claramente el ideal de movilidad de la época.

Se puede advertir que la relación movilidad social y educación estuvo presente incluso desde los inicios de nuestro Sistema Educativo. Ahora bien, a modo de interpretar determinadas desigualdades sociales que atraviesa la escuela de nuestros días, resulta necesario complejizar este ideal meritocrático de movilidad, el cual se pensaba posible a través de talentos individuales, sin importar las desigualdades en términos de capital económico.

Resulta pertinente tomar algunas nociones propias de la estructura social en Argentina,

tal estructura no sólo debe entenderse desde los bienes materiales, sino también desde una interseccionalidad de desigualdades. Estas desigualdades, no sólo se dan entre clases, sino hacia el interior de las mismas. Pensándolo en términos individuales, un ejemplo sería el género. En una misma clase, mujeres y hombres gozan de diferentes derechos, por lo que sus posibilidades de movilidad social son diferentes. En otras palabras, la identidad de clase está sexuada, según el cuerpo de varón o mujer que se tenga.

Lo planteado, lleva a pensar en lo complejo de la movilidad social y los factores involucrados en el proceso. Soutu sostiene que *la movilidad social ocurre cuando la sociedad se transforma, se trata de una estructura de oportunidades la cual cambia de una sociedad a otra y a través del tiempo* (2012:139-140). Dicha estructura de oportunidades no sólo es diferente entre clases sociales, sino también, como ya mencionamos entre género femenino y masculino.

La movilidad social quedaría fuertemente sujeta a esta estructura socio histórica de oportunidades. Algunas personas están en el tiempo y lugar adecuado y se apropian de la oportunidad. Sin embargo, a este factor socio histórico, podemos agregar un factor subjetivo y de carácter individual, y es el hecho de que otras personas ubicadas en el mismo tiempo y lugar las dejan pasar, no las ven, o algo imposibilita que puedan beneficiarse de ellas. En base a esto es posible que el trabajo de cuidado en cuanto mandato social atribuido a la mujer resultaría ser un condicionante que limite el provecho de tales estructuras de oportunidades.

Es de especial importancia resaltar que mujeres y hombres han utilizado el tiempo históricamente de forma diferente, en relación a normas y prácticas culturales, reflejándose en todos los niveles de la vida. En este sentido las responsabilidades familiares de las mujeres, fundamentalmente la maternidad, limitan la posibilidad de obtener una independencia económica plena. Así lo demuestra el último relevamiento de encuestas de uso del tiempo del INDEC del año 2013.

Tabla 1
Trabajo No Remunerado. Total Aglomerados - 2013

	Varones		Mujeres	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
<i>Quehaceres domésticos</i>	50,2	2,4	86,6	3,9
<i>Apoyo escolar</i>	6,9	1,9	19,3	2,1
<i>Trabajo de cuidados</i>	16,8	3,8	31,0	5,9
<i>Total</i>	58,2	3,4	88,9	6,4

Fuente: INDEC. Encuesta sobre el trabajo no remunerado y uso del tiempo. Módulo de la encuesta anual de hogares urbanos. Tercer trimestre 2013

A través de estos datos es posible observar la gran desigualdad en el uso del tiempo no remunerado entre mujeres y varones. Siendo los quehaceres domésticos la tarea que mayor tiempo les ocupa, seguido del trabajo de cuidado y por último el apoyo escolar.

Ahora bien, el trabajo de cuidado ¿sería un condicionante del orden de lo subjetivo, individual, o más bien es una problemática que nos aqueja como sociedad? Por lo que hasta acá se sabe, se da una transferencia de la responsabilidad del cuidado por parte del Estado y el mercado hacia el espacio doméstico. En otros términos, la problemática femenina del trabajo de cuidado, sigue formando parte de la agenda privada, (familiar) y se resiste a formar parte del debate público (social).

Además de los factores socio históricos y subjetivo-individual, debemos darle crucial importancia al origen social, en cuanto factor que trasciende el control de los individuos, influyen-

do directamente en la desigualdad de las recompensas sociales. Lo que pondría en tensión el ideal meritocrático. La herencia familiar en términos de capitales, es un determinante clave en materia de movilidad social. El mérito no alcanza cuando estamos ante sistemas de estratificación social, basados en estructuras de distribución desigual de oportunidades. Tales desigualdades en las estructuras de oportunidades, podrán superarse en la medida en que dejemos de atribuirle un carácter individual a la desigualdad.

Planteado de este modo. ¿Podemos sostener el ideal de movilidad social propio de los orígenes de nuestro sistema educativo? ¿Es loable considerar el trabajo de cuidado como una problemática individual de cada mujer? ¿Se puede superar esta problemática con el mérito o talentos individuales? ¿Es tarea de la escuela en particular y del Estado en general tomar partido en estas desigualdades?

Educación pública y marco legal en Argentina

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006, posibilitó ampliar el horizonte de derechos, como bien público y social, fundamentalmente universalizando el acceso a la educación secundaria. En este sentido, la implementación del Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria, previsto por la ley, cumplió un rol preponderante.

Ingresa a la escuela sectores sociales que hasta el momento habían sido invisibilizados en cuanto sujetos de derecho. Muchos de ellos primera generación en educación secundaria, por lo que los padres de estos estudiantes no concluyeron este Nivel Educativo. Esto a su vez aumenta la brecha entre las culturas institucionales o esferas sociales en donde estos alumnos se encuentran inmersos, y la cultura institucional de la escuela secundaria, dejando como consecuencia altas tasas de deserción.

Resulta necesario pensar el concepto de lo público desde lo inclusivo. El derecho educativo no se logra universalizando el acceso, sino también, acompañando las trayectorias educativas y escolares de los estudiantes, atendiendo sus necesidades educativas especiales y específicas y asegurando la permanencia y egreso de los mismos. En este sentido, la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) en 2008 fue clave, en la medida en que se pusieron en marcha determinados programas, los cuales de algún modo contribuyeron con romper gramáticas escolares establecidas, institucionalizadas, ofreciendo otros modos de estar y aprender en la escuela.

Sin embargo, no se avanzó demasiado en pensar como problemática educativa el trabajo de cuidado de mujeres jóvenes en edad escolar. Desde la DNPS no se implementaron líneas de acción que apunten directamente a paliar esta situación. Si asumimos que la educación es un derecho público y por lo tanto universal, la fe-

minización del trabajo de cuidado, ¿no estaría restringiendo las estructuras de oportunidades de estas jóvenes? ¿Se generaría desigualdad de género en cuanto a las posibilidades de movilidad social a través de la educación?

Si bien en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, lo que pudo devenir en una política socioeducativa que contribuya con el trabajo de cuidado, fueron pocas las provincias que implementan los lineamientos curriculares tal como esta normativa lo estipula, invisibilizando así sus alcances con el tiempo.

La ESI en su artículo primero, establece que *todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal* (LEN, 2006, art. 1°). Esta normativa aborda la sexualidad desde múltiples dimensiones, sin embargo, en los *Lineamientos Curriculares* de ESI, se alude a la problemática de trabajo de cuidado de una manera un tanto implícita y superficial, a través de contenidos como la reflexión de las formas de trabajo entre el hombre y la mujer o el análisis crítico de los estereotipos de los roles sociales de mujeres y varones, sin complejizar demasiado dicha problemática que afecta las trayectorias escolares de las adolescentes de los sectores más vulnerables.

La Ley no tendría un impacto relevante en aquellos casos en que jóvenes en edad escolar, relegan parte del tiempo necesario para lograr un óptimo rendimiento académico, por estar involucradas en tareas que trascienden incluso el cuidado de sus propios hijos, tal es el caso del cuidado de hermanos menores y actividades domésticas en general, las cuales son muy comunes en sectores en donde más de un miembro de la familia sale a trabajar y carecen de la posibilidad de comprar cuidado.

Gramática escolar y desigualdad de género

El 3 de junio de 2015 se reunieron miles de cientos de mujeres en la Plaza del Congreso y en distintos puntos del país bajo la consigna #NiUnaMenos denunciando la violencia machista que por muchos años fue naturalizada hasta el punto de invisibilizarse. Este movimiento provocó un cimbronazo, de por sí necesario en las instituciones familiares y políticas. La escuela, como institución formadora de las nuevas generaciones no debe resultar exenta de acoplarse a la denuncia de prácticas institucionalizadas que manifiesten la violación de los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres que acoge en sus recintos.

En este sentido, la escuela también debe someter a revisión y posterior transformación sus estructuras y prácticas autoritarias asentadas sobre un paradigma que legitima formas microfísicas, corporales e intelectuales de violencia. La centralidad del reclamo debe convocar a la comunidad educativa y a los agentes políticos a re-pensar la posibilidad de movilidad social que la escuela ofrece tanto a hombres como mujeres, ampliando estructuras de oportunidades desde la igualdad y universalidad.

Desde su génesis hasta la actualidad, la escuela se ha encargado de la reproducción de ciertos mecanismos tácitos que la caracterizan. Los investigadores norteamericanos Cuban y Tyack, (2001) denominan estas permanencias *gramática de la escolaridad*, concepto muy difundido en el campo pedagógico. El mismo hace referencia a un conjunto de reglas sobre el modo en que la escuela funciona con respecto a la distribución de los espacios y los tiempos, la concepción sobre el sujeto pedagógico y las formas de acreditación de lo aprendido.

Bajo estas reglas la escuela produce un tipo específico de aprendizaje que tiene como propósito homogeneizar a los sujetos pedagógicos que asistan a toda institución educativa, sea ésta de gestión pública o privada. La gramática de la escolaridad puede verse reflejada, por ejemplo, en su forma de *organización por cronosistema*, (Escolano, 2000). Esta forma de ordenamiento del tiempo estipula una cierta edad teórica para cursar los grados o años académicos según el

nivel que corresponda. De éste modo se da por sentado que una adolescente de 18 años debe estar cursando el último año de la escuela secundaria.

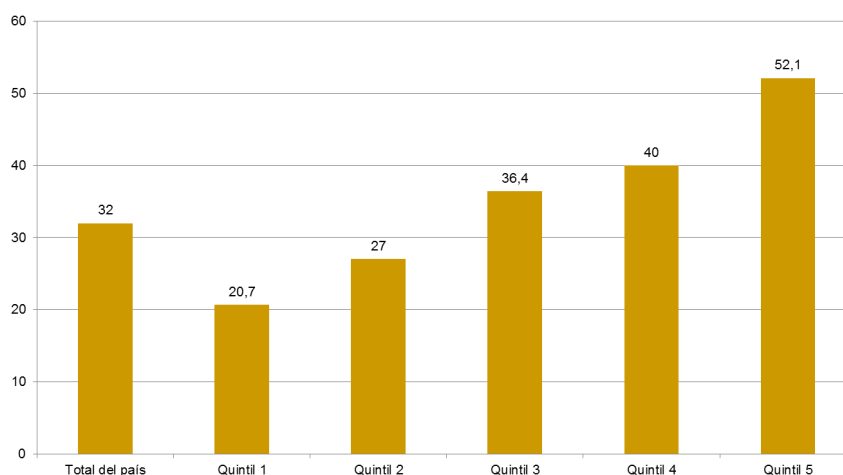
Otra característica de la gramática de la escolaridad es la *presencialidad*. Para acceder al derecho a la educación todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas deben asistir de manera presencial al recinto escolar, de lo contrario la acreditación de los niveles que integran nuestro Sistema Educativo -Inicial, Primario y Secundario- no será posible.

Teniendo en cuenta este panorama, resulta importante preguntarse. ¿Qué sucede con la escolarización de madres y/o adolescentes embarazadas que no pueden cumplir rigurosamente las reglas de la presencialidad cuando la gestación del embarazo está avanzada o los síntomas propios y habituales de éste estado abaten a la joven mamá? ¿Cómo se adaptan al ritmo del aprendizaje monocrónico las adolescentes madres que no poseen los recursos económicos necesarios para financiar los servicios de cuidado? ¿Cómo responden a esta gramática de la escolaridad aquellas mujeres en edad escolar que relegan parte de su tiempo en tareas domésticas porque los demás miembros de la familia salen a trabajar?

Esquivel, Faur y Jelin (2012), identifican a la familia como la institución social central a cargo del cuidado de las personas dependientes. Hacia el interior de esta existe una división del trabajo en la cual el cuidado es considerado tarea natural de las mujeres. Sin embargo, es posible encontrar una compleja trama de actores que se cruzan en las tareas de cuidado tales como el Estado, el mercado y la comunidad.

En esta trama de actores, la participación del Estado en tareas de cuidado es escasa, lo que atribuye un considerable margen de participación al mercado en dicha tarea. En Argentina los centros de cuidado y educación para menores de 4 años, mayormente son privados. En este sentido, el nivel socioeconómico es determinante, ya que a mayores ingresos, mayores son las posibilidades de comprar cuidado. Así lo demuestran los datos oficiales llevados a cabo por la *Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia* (ECOVNA, 2011 y 2012.)

Tabla 2
Asistencia de la población de 0 a 4 años a centros de cuidado y educación, formales y no formales. Total, país y por quintil. 2011/2012



Fuente: ECOVNA

Sin dudas desde el Estado nacional, en los últimos años se han llevado a cabo políticas socioeducativas que posicionan en el centro de atención la proclamación y defensa de los derechos de los sectores más vulnerables de la sociedad. Sin embargo, hasta el momento no se han generado acciones específicas y puntuales desde la DNPS para garantizar plenamente el derecho a la educación de mujeres involucradas en tareas de cuidado. El trabajo de cuidado no debe ser considerado una problemática individual, sino social y estatal. El sistema educativo debe brindarles a las mujeres las mismas oportunidades que a los varones respecto a la educación como posibilitador de movilidad social.

Las encuestas de uso del tiempo realizadas por INDEC, si bien revelan que las mujeres relegan mayor parte del tiempo en relación al varón en actividades no remuneradas, (trabajo de cuidado). Es curioso destacar que el rango etario de dichas encuestas va desde los 18 años en adelante. Invisibilizando el problema social que nos convoca sobre el uso del tiempo de mujeres en

edad escolar, por lo general menores de 18 años. Las encuestas resultan ser un valioso aporte a la economía en general y la economía feminista en particular, sin embargo, un gran sector de la población, niños, adolescentes. Quedarían excluidos de estas mediciones.

Hoy los tránsitos escolares son heterogéneos, como así también los sujetos que habitan las instituciones escolares, diferentes a épocas anteriores donde las reglas explícitas de la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, propias de la gramática de la escolaridad aún resultaban exitosas para el sistema. En la actualidad la escuela debe abrir sus puertas a la pluralidad de sujetos que habitan el todo social y brindarles a todas las mismas oportunidades de movilidad social a través de la educación.

Superar de manera innovadora las reglas tácitas de la escolaridad, a modo de permitir posibilidades de movilidad social más amplias e igualitarias, implica apuntar a una reorganización interna de las instituciones escolares respecto a la flexibilización de los tiempos y los espacios.

Escolaridad y trabajo de cuidado, posibles contribuciones

A continuación, se presentan sucintamente tres experiencias que ponen en tensión algunas de las reglas tácitas propias de la gramática de la escolaridad, y podrían contribuir con las trayectorias educativas y escolares de mujeres involucradas en tareas de cuidado. Las dos primeras experiencias son tomadas de una investigación que llevó a cabo la Licenciada en Ciencias de la Educación y Dra. en Psicología Flavia Terigi (2013) en colaboración para la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Estas son, las *Escuelas de Reingreso* (EdR), el *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años* (PIT 14-17) y los *Centros de Desarrollo Infantil* (CDI) que forman parte de una iniciativa del Ministerio de Desarrollo Humano.

Las EdR se crearon por decisión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del *Programa Deserción Cero* en el año 2014, a partir de la sanción legal de la obligatoriedad del nivel medio en el año 2002, siendo Buenos Aires la primera jurisdicción en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio a través de la sanción de la Ley N° 898. Posteriormente en el 2006 la condición de obligatoriedad de dicho nivel, se extiende a todo el territorio nacional a través de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206

Estas escuelas están orientadas a adolescentes y jóvenes que, debido a motivos diversos, debieron interrumpir el ingreso, permanencia y/o egreso en la escuela secundaria. El propósito central de las mismas es ofrecer a los estudiantes una oferta educativa que garantice la promoción del Nivel Medio.

Entre las propuestas que ofrece esta experiencia, se destacan las siguientes:

- ◊ Propone itinerarios flexibles para el cursado de las materias respetando las correlatividades.
- ◊ El estudiante crea su propio recorrido o circuito escolar teniendo en cuenta su trayectoria previa, permitiendo compatibilizar el cursado con condiciones vitales y actividades laborales).
- ◊ La promoción se realiza por asignaturas (y no por año escolar completo) y la asistencia se registra por materias.

Otra de las experiencias que la autora analiza en su trabajo investigativo es el PIT 14-17

-Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años-. La creación del PIT estuvo a cargo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y enmarcada bajo la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este programa se planteó como objetivo prioritario garantizar el ingreso y la terminalidad de jóvenes de entre 14 y 17 años que no hayan ingresado a la escuela secundaria o hayan abandonado de manera transitoria o definitiva este nivel. Los rasgos que caracterizan a este programa son los siguientes:

- ◊ La propuesta curricular se inscribe en el marco de los diseños vigentes para la educación media incluyendo 31 espacios curriculares (materias) de dictado anual o semestral.
- ◊ Las asignaturas están divididas en obligatorias y complementarias, éstas últimas persiguen como objetivo fortalecer la formación laboral y social de los jóvenes.
- ◊ La organización curricular es flexible ya que es el alumno quien en base a la disponibilidad de su tiempo organiza su trayectoria formativa revalorizando su historia escolar previa
- ◊ El régimen de asistencia evidencia un cambio cualitativo respecto al régimen empleado en la “escuela tradicional”. En el PIT el sistema de asistencia se establece por asignatura, como así también se amplía el límite de inasistencias.

Ambas iniciativas educativas han sido tomadas porque presentan un formato escolar que puede considerarse innovadoras respecto al de la escuela secundaria “tradicional”, presentando variaciones en algunos supuestos teóricos propios de la gramática de la escolaridad en los que se ha apoyado el sistema educativo argentino desde su conformación.

Estos modelos de escuelas ofrecen nuevos modos de estar y aprender en las instituciones educativas ya que presentan variaciones tanto en su modelo pedagógico como organizacional. De este modo las adolescentes que deban relegar gran parte de su tiempo al trabajo de cuidado, sea éste por maternidad, cuidado de hermanos pequeños o familiar enfermo, puedan realizar sus trayectorias escolares y acceder a educación de calidad sin dificultad alguna, cumplimentando así, este nivel de escolaridad obligatoria.

Otra experiencia que a pesar de no pertenecer al ámbito educativo resulta importante destacar, debido a sus posibles contribuciones a la problemática planteada, son los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), estos son una iniciativa del Ministerio de Desarrollo Humano y se encuentran reglamentados por la Ley N° 26.233. Se trata de espacios de atención integral de niños y niñas en todo el territorio argentino. Funcionan durante todo el año, por lo general en los municipios y el objetivo es contener a pequeños cuyas edades oscilan entre los 45 días y los 3 años y 11 meses de edad.

Si bien los CDI son una alternativa al trabajo de cuidado, resulta revelador conocer el problema social que se busca paliar con dicho programa. Un problema social no siempre surge de una necesidad, sino más bien de una interpretación. Tal interpretación nace en el debate público, está cargada de intereses y es legitimada por los sectores en el poder. Es por ello que la interpretación del problema social, no necesariamente contribuye en paliar la necesidad que le dio origen. En este sentido, se trata de buscar no sólo el problema social, sino también la interpretación del mismo y el impacto de ello en el trabajo de cuidado.

Queda claro que ni el problema social ni la interpretación que movilizó la puesta en marcha de los CDI, estuvo ligado a la problemática que nos convoca, es decir, bajo ningún punto de vista el programa se dirigió a paliar el impacto del trabajo de cuidado en las trayectorias educativas de adolescentes en edad escolar. Sin embargo, y sin ser este una política socioeducativa, sus contribuciones parecen ser las más plausibles hasta el momento.

Si definimos al trabajo de cuidado como las actividades para la existencia y reproducción de las personas, podemos advertir que los alcances de los CDI, no abarcaría en su totalidad la dimensionalidad del trabajo de cuidado, por lo que sus contribuciones no disminuirían plena-

mente las desigualdades que giran en torno a tal problemática.

Un factor clave en el trabajo de cuidado es el uso del tiempo, el cual se distribuye de manera desigual entre varones y mujeres, se trata de la tarea reproductiva feminizada. Esta tarea no abarca meramente el cuidado de los niños y niñas, sino también el cuidado de adultos mayores, personas con discapacidad, el resto de la familia y todo lo inherente al trabajo doméstico. Bajo esta perspectiva, la respuesta de los CDI al trabajo de cuidado resulta ser reducida, sobre todo en zonas donde existe un fuerte imaginario patriarcal en el que las mujeres son subordinadas a la economía del varón (cabeza de familia), quedando atadas al trabajo doméstico y de cuidado en su totalidad. En estos sectores, el uso del tiempo que la mujer no emplea en el cuidado de los hijos, seguro lo emplea en otras tareas domésticas que hacen al trabajo de cuidado.

Lo planteado permite afirmar que los alcances de los CDI contribuyen de manera parcial con las oportunidades que el Sistema Educativo ofrece a la mujer, en cierta medida podría mejorar las posibilidades de permanencia o reinserción escolar de aquellas adolescentes que relegan parte de su tiempo en el cuidado de menores entre 45 días y 3 años de edad. Sin embargo, se invisibiliza un sector importante de mujeres que por otras razones inherentes al trabajo de cuidado no pueden cumplir con la gramática escolar.

En otros términos, los alcances del programa, no tendrían carácter de universalidad, y no contribuirían plenamente con el bienestar de la mujer, entendiendo este bienestar como independiente de la configuración familiar. El programa, no ofrece una respuesta directa a la feminización del trabajo de cuidado, sino que, por el contrario, contribuye en potenciar esta perspectiva, en la medida en que gran parte del personal que desempeña funciones en el plan, docentes de nivel inicial, auxiliares que acompañan el trabajo docente, son mujeres.

Reflexiones finales y propuesta

El propósito principal de este artículo ha sido poner en tensión determinados supuestos y prácticas patriarcales que restringen a las mujeres de acceder plenamente al derecho educativo en general, pero sobre todo enfatizando en el ingreso, permanencia y egreso al Nivel Medio. Se ha analizado y reflexionado respecto al impacto del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de adolescentes que, por maternidad, cuidado de hermanos menores y actividades domésticas en general han interrumpido o abandonado su escolaridad.

La visibilización y análisis de la categoría teórica sobre el trabajo de cuidado desde una perspectiva feminista es reciente. Si bien las primeras observaciones y posteriores análisis de ésta categoría se realizaron en el campo de la economía feminista, es posible también, analizarlo desde diversos campos como lo es el educativo, escenario de prácticas sexistas.

Es posible que el trabajo de cuidado que la mujer realiza, implique desigualdades de género en relación a la oportunidad de movilidad social a través de la educación respecto al varón, porque “naturalmente” se tiende a designar a la mujer como ejecutora por excelencia de tareas domésticas y cuidado de sus propios hijos o hermanos pequeños cuando los padres trabajan. De este modo, el tiempo destinado al trabajo de cuidado tiende a repercutir en la escolaridad de las adolescentes y jóvenes de los sectores más carenciados de la sociedad, que no poseen los recursos económicos suficientes para comprar cuidado.

En la búsqueda de respuestas ante el problema social planteado, nos encontramos con una gran carencia de trabajos empíricos que crucen el trabajo de cuidado con la educación, lo que dificultó argumentar lo expuesto. Por otro lado, advertimos la falta de iniciativas por parte del sector estatal, al momento de pensar líneas de acción que fortalezcan y garanticen el derecho a una educación en el Nivel Medio de mujeres jóvenes que emplean gran parte de su tiempo en el trabajo de cuidado. Lo que llevó a pensar en la poca relevancia atribuida a la temática.

Se analizaron algunos programas en búsqueda de contribuciones directas o indirectas al problema planteado. En todos los casos se advirtió que los alcances de estos programas, no contribuían plenamente con el bienestar de la mujer, entendiendo este bienestar como independiente de la configuración familiar. Los programas no ofrecen una respuesta directa a la feminización del trabajo de cuidado, ni mucho menos a las consecuencias de esto en las trayectorias educativas y escolares de la mujer.

Teniendo en cuenta este panorama, a modo de hipótesis, es posible decir que la división sexual del trabajo es una práctica patriarcal que está arraigada en el imaginario social. Por lo antes dicho, es de suma urgencia no sólo la generación de políticas socioeducativas que contemplen las realidades de las mujeres que llevan a cabo el trabajo de cuidado, sino también la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en todos los niveles de todas las escuelas públicas y privadas del país, incorporando en la ley, el abordaje de violencia machista, igualdad de género, división sexual del trabajo, entre otras cuestiones que permitan reflexionar sobre los roles femeninos y masculinos en nuestra sociedad y rechazar los estereotipos de género, previniendo de esta forma la violencia y discriminación contra las mujeres.

Para pensar nuevas formas de habitar y aprender en la escuela, es necesario que el diseño de las políticas educativas que contemplen la problemática del trabajo de cuidado de mujeres jóvenes en edad escolar, se basen en una propuesta que supere las reglas tácitas de la gramática de la escolaridad, enfatizando sobre todo en la regla de la presencialidad, la simultaneidad y la promoción anual. En ésta línea, Terigi (2013) en una interesante investigación en el ámbito escolar, proporciona información relevante de diversos proyectos educativos implementados en la Ciudad de Buenos Aires. Estas experiencias se destacan por la innovación en la flexibilización del tiempo y los espacios en las instituciones educativas destinada a adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria.

Bibliografía

- Escolano, B. A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esquivel, V., Faur, E., Jelin, E. (ed.) (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Franzoni, J. (2008). *¿Arañando bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf
- Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La "última red" de protección social*. Barcelona: Ariel
- Quartulli, D., Salvia, A. (2011). "La movilidad y la estratificación socio-ocupacional en la Argentina". *Revista de la carrera de Sociología. Entramados y Perspectivas*, 2 (2), pp. 15-42. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Art_Sociolog-a_2012.pdf
- Rodríguez, C. (2005). *La economía del cuidado: un aporte conceptual para el estudio de políticas públicas*. Buenos Aires: CIEPP - Documento de trabajo 44. Recuperado de <http://elcuidadoenagenda.org.ar/wp-content/uploads/2013/04/La-econom%C3%ADa-del-cuidado-un-aporte-conceptual-para-el-estudio-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas1.pdf>
- (2012). "La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico?" *Revista Cepal*, N° 106, pp. 23-36. Recuperado de <http://www20.iadb.org/intal/catalogo/PE/2012/11067.pdf>
- Soutu, R. (2012). *Reproducción y cambio en la estructura de clase*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2013). "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo y las alternativas de baja escala". *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, N° 33, pp. 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/136/showToc>.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía, un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F: Fondo de cultura económica.