



<https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.921>

Artículo

Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades de género en contexto de COVID-19. El caso de las docentes-madres de la provincia de Santa Fe, Argentina

Professional Practices and Caregiving of Teachers during the COVID-19 Pandemic in Argentina: Family Transformations and Gender Inequalities

Leila Martina Passerino^{1*}

Denise Zenklusen²

^{1,2}Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), Centro de Investigaciones y Transferencia Rafaela (CONICET y UNRaf), Facultad de Cultura, Educación y conocimiento. Rafaela, Santa Fe, Argentina.

¹leila.passerino@unraf.edu.ar,  <https://orcid.org/0000-0002-2343-3445>

²denisezenklusen@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-6620-5226>

^{1*} Autora para correspondencia

Recibido: 9 de marzo de
2022

Aceptado: 15 de agosto
de 2022

Publicado: 26 de
septiembre de 2022



Esta obra está protegida bajo
una Licencia Creative
Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0

Resumen

El artículo indaga acerca de las prácticas familiares en el contexto de COVID-19 en Argentina, analiza las estrategias para sostener las prácticas profesionales y el trabajo de cuidados desde el relato de docentes argentinas.

CÓMO CITAR: Passerino, Leila M. y Zenklusen, Denise. (2022). Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades de género en contexto de COVID-19. El caso de las docentes-madres de la provincia de Santa Fe, Argentina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 8, e921. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v8i1.921>

Metodológicamente se realizaron entrevistas en profundidad a mujeres de diferente condición civil, con hijos o hijas menores de 12 años, durante el período de pandemia que inició en marzo de 2020 con el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), hasta diciembre 2021 donde aún rige el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Entre los hallazgos puede mencionarse que la experiencia iniciada en el contexto por COVID-19 supuso transformaciones en las relaciones laborales y en los procesos de cuidado, lo que produjo interrupciones y cambios en las prácticas familiares, donde persisten desigualdades de género, limitaciones para el desarrollo laboral, imperativos, preocupaciones y malestares con impacto diferencial en las mujeres. El artículo aporta a considerar el trabajo sostenido por docentes-madres como una actividad que, pese a no haber sido considerada esencial, no admitió discontinuidades y ello tuvo consecuencias en los arreglos familiares. Analizamos de este modo la estructura sexual y generizada de los cuidados, la cual se ha visto intensificada en momentos de pandemia, aunque no ha implicado mayores márgenes de reconocimiento.

Palabras clave: trabajo de cuidados; docencia; arreglos familiares; desigualdades de género

Abstract

The article explores family practices during the Covid-19 pandemic in Argentina by analyzing the strategies to sustain professional practices and caregiving based on accounts by Argentinean teachers. For its methodology, in-depth interviews were carried out with married and unmarried women, and with children under 12 years old, between March 2020 at the time of the state-mandated Preventive and Obligatory Isolation up until December 2021, when Preventive and Obligatory Social Distancing was still in force. Among its findings, the study showed that the Covid-19 situation transformed labor relations and caregiving, disrupted and altered family practices marked by continued gender inequalities, limited career development, and created obligations, concerns, and discomforts with a differential impact on women.

The article argues that the work of teacher-mothers, despite not having been considered essential, was not allowed to be put on pause, creating an impact on family arrangements. By taking this approach, we analyse the sexual and gendered structure of caregiving, which has been intensified during the pandemic yet without earning any increased recognition.

Keywords: caregiving; teaching; family arrangements; gender inequalities

Introducción

La pandemia por COVID-19 originada en diciembre de 2019 en Wuhan (China) y que rápidamente se expandió a cada uno de los continentes, ha resultado un evento disruptivo. Esto se ha expresado en diversos órdenes (económico, social, cultural, sanitario, familiar) y dejado en evidencia las numerosas decisiones y discusiones políticas acontecidas. En el contexto argentino, las primeras medidas tomadas por el Estado nacional datan de marzo de 2020. El 20 de ese mes, se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus. A través del decreto 297/2020 se estableció que las personas debían permanecer en sus residencias habituales, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y de desplazarse por rutas, vías y espacios públicos. Sin embargo, fue necesario crear una categoría de servicios, tareas o funciones declarados de *emergencia*, las cuales quedarían exceptuadas de dicho aislamiento. Este período, estuvo además signado por diferentes momentos. Inicialmente, se desarrolló la *Fase 1- Aislamiento estricto* del ASPO, donde hubo cierre de fronteras, de comercios y restricción como control de movimiento. Se cancelaron a su vez todos los eventos masivos de entretenimiento, deportivos, culturales, religiosos y políticos y se suspendió el dictado de clases presenciales en todas las escuelas del país. Desde el 12 hasta el 26 de abril de 2020 se inició la *Fase 2- Aislamiento Administrativo*, durante el cual, si bien se mantuvo el confinamiento, se aumentaron las tareas exceptuadas de la obligación de permanecer en el domicilio¹.

¹ Entre las actividades esenciales en la emergencia se encontraban las de: el personal de salud; autoridades superiores de los gobiernos nacional, provinciales, municipales; personas que deban asistir a otras con discapacidad, familiares que necesiten asistencia; a personas mayores, a niños, a niñas y a adolescentes; personas afectadas a la atención de comedores escolares y comunitarios; supermercados y comercios minoristas de proximidad; farmacias; industrias de alimentación, de higiene personal y limpieza de equipamiento médico,

Durante el transcurso de estas fases, la educación no fue reconocida como una actividad esencial y resultó uno de los sectores más afectados por el cierre total de las escuelas, institutos, universidades, aunque ello no implicó necesariamente la suspensión de la actividad educativa y docente. Esta situación, sin precedentes, requirió ajustar los procesos de enseñanza, tomar decisiones en cada una de las instituciones, crear recursos y habilitar modalidades no extendidas o habituales —en línea, híbridas u otro tipo de prácticas por fuera del espacio institucional escolar— para que los niños, niñas, jóvenes y estudiantes pudieran continuar con el proceso de aprendizaje. Sin dudas, y como veremos en el transcurso de este artículo, fueron numerosas las situaciones y dificultades suscitadas en este proceso.

La situación de los y las docentes en el contexto de pandemia fue adquiriendo diferentes matices a lo largo del desarrollo de las *fases*. Ello, producto de las disposiciones y sujeto a las decisiones de cada una de las instituciones de pertenencia, las cuales gozaron de cierta autonomía relativa en los modelos pedagógicos a implementar. En el contexto argentino contamos con antecedentes que han visibilizado diversas consecuencias acerca de las medidas sanitarias adoptadas en el campo de la educación; en las comunidades educativas; en los procesos de aprendizaje y en el impacto curricular; en las instancias evaluativas; en los efectos e impacto social (CEPAL/UNESCO, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2021). Resulta importante recuperar algunos datos de la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”², realizada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) durante el período mayo-junio de 2020. Una de las primeras cuestiones a señalar, es que el 80% de las y los docentes afirmaron dedicarle más tiempo al trabajo que cuando había clases presenciales. Asimismo, del total de personas entrevistadas, el 65% convive con niñas, niños o adolescentes a su cargo. Lo anterior, da cuenta de que no sólo el contexto de pandemia supuso un incremento de las tareas y del tiempo destinado a ellas, sino que, además, éstas se anudaron, superpusieron y

medicamentos, vacunas y otros insumos sanitarios; personal que se desempeña en los servicios de comunicación; entre otras actividades consideradas imprescindibles.

² La encuesta tuvo como objetivo reconocer y visibilizar la perspectiva de las y los docentes acerca de sus condiciones de trabajo en el contexto de la emergencia sanitaria mundial y de aislamiento social a nivel nacional. La muestra abarcó a una totalidad de 15 634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país.

requirieron estrategias específicas para poder articular el trabajo remunerado docente con el no-remunerado o de cuidados, con transformaciones en las dinámicas y arreglos familiares.

Transcurrido un año del ASPO y en virtud de que la situación epidemiológica era heterogénea dentro del territorio nacional, el Estado introdujo una nueva modalidad de administración de la pandemia que supuso: el impacto diferente en la dinámica de transmisión del virus; la diversidad geográfica, socioeconómica y demográfica de cada jurisdicción del país³, unida a la ampliación de autonomía respecto a las decisiones tomadas en cada una de ellas. El 13 de marzo del 2021, casi un año después del ASPO, el Decreto 168/2021 dictaminó el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), cuyo principal objetivo fue recuperar el funcionamiento social y económico especialmente en aquellas zonas en las que no se observaba transmisión comunitaria del virus⁴.

En esta nueva etapa, el Consejo Federal de Educación⁵ aprobó en febrero de 2021 las resoluciones núm. 386 y núm. 387, que definieron las pautas y lineamientos generales para el regreso presencial a las escuelas para el ciclo escolar 2021. Específicamente, en la provincia de Santa Fe⁶, el Ministerio de Educación habilitó un modelo de *presencialidad completa* siempre que se pudiera cumplir con las medidas de seguridad contempladas en el protocolo y la *presencialidad combinada* (con educación virtual) cuando las aulas no contaran con espacio suficiente. La asistencia presencial era obligatoria salvo en grupos de riesgo donde se habilitó la continuidad pedagógica no presencial. El protocolo estableció a su vez una jornada de máximo tres horas y media para el desarrollo dentro de los establecimientos.

³ Se entiende por jurisdicción a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 24 provincias de la República Argentina. Es importante mencionar que Argentina es un país federal, lo cual implica que algunas disposiciones y reglamentaciones ministeriales encuentran declinaciones específicas a nivel de las provincias.

⁴ Transmisión comunitaria refiere a aquella en la que no es posible identificar el caso de origen de la infección o la incapacidad de relacionar los casos confirmados a través de cadenas de transmisión para un gran número de casos.

⁵ Organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional argentina.

⁶ Santa Fe es una de las 23 provincias que integran la República Argentina. Está ubicada en el noreste, limitando al norte con Chaco, al este con el río Paraná que la separa de Corrientes y Entre Ríos, al sur con la provincia de Buenos Aires y al oeste con la provincia de Córdoba y Santiago del Estero. Con unos 3 195 000 habitantes, en 2010 es la tercera jurisdicción más poblada —por detrás de la provincia de Buenos Aires y la provincia de Córdoba.

Frente a este contexto, el artículo indaga en las prácticas familiares en contexto de COVID-19 en la provincia de Santa Fe, Argentina, a la luz de las estrategias para sostener las prácticas profesionales y el trabajo de cuidados desde el relato de docentes-madres argentinas. En términos de estructura, luego de explicitar una serie de decisiones metodológicas, recuperamos algunos desarrollos teóricos que nos otorgan claves para comprender cómo participan las desigualdades de género en la pandemia, así como las preocupaciones y malestares que operan en las construcciones normativas de la familia de las docentes-madres. En un segundo apartado, nos abocamos más específicamente a las prácticas, sentires y estrategias familiares desarrolladas para el sostenimiento de las actividades docentes, así como de cuidado y de las dinámicas familiares. Profundizamos, en las transformaciones a partir de las vicisitudes acontecidas en el contexto nacional y provincial sanitario, así como institucional y de enseñanza, anclada a las propias experiencias familiares, desde las estrategias y mecanismos, malestares y dificultades vivenciadas durante este período.

Abordaje metodológico

Esta investigación se vale de un trabajo de campo cualitativo basado en un corpus de veinte entrevistas semiestructuradas a docentes mujeres heterosexuales de entre 30 y 40 años, de clase media, en diferente condición civil (casadas, separadas, convivientes con sus parejas), con hijos e hijas menores de 12 años que residen en las ciudades de Rafaela, Esperanza y Sunchales de la provincia de Santa Fe, Argentina. Es importante destacar que el tiempo promedio de dedicación al cuidado de niños y niñas es mayor en este rango etario, dada la mayor dependencia, acompañamiento y demanda en las actividades cotidianas, aspecto que se ha acrecentado durante la pandemia (Mascherini y Bisello, 2020). A su vez, las entrevistadas se desempeñaban en el momento del trabajo de campo como docentes del nivel primario y secundario de escuelas públicas. El trabajo de campo se realizó durante las fases de ASPO y DISPO (2020-2021). Esto implicó una serie de desafíos metodológicos vinculados, fundamentalmente, a las restricciones de movilidad de las personas. Es decir, las condiciones de producción del conocimiento científico eran diferentes a las que conocíamos previo a la pandemia, por ejemplo, no podíamos reunirnos “cara a cara” con las personas a entrevistar. Esto condujo a la creación y utilización de una serie de herramientas —vinculadas con el uso

de la tecnología— que hasta ese momento desconocíamos o no contemplábamos. Para este trabajo se optaron por dos estrategias. Por un lado, las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas por WhatsApp durante el momento más álgido de la pandemia (ASPO), que coincidió con el inicio de las clases y la readaptación de la enseñanza a la virtualidad por parte de las docentes. Durante esta etapa, las mujeres con quienes trabajamos encontraban algunas dificultades, como la escasez de tiempo y de espacio, para realizar una videollamada “tranquilas”. A partir de la elaboración de un guion, fuimos compartiendo por mensajes de WhatsApp una serie de preguntas que fueron respondidas por medio de audios. Esto facilitó que pudieran responder en cualquier momento del día, cuando consideraran oportuno e incluso realizando otras actividades vinculadas a su trabajo o al trabajo de cuidado.

Como segunda estrategia, optamos por realizar, para las entrevistas en profundidad, videollamadas por medio de la plataforma Meet. Estas entrevistas que requerían de un tiempo sincrónico buscaban captar algunos sentidos y sentires sobre la experiencia, fueron realizadas durante la etapa DISPO en la que muchas de las mujeres habían vuelto a la presencialidad en sus trabajos, lo que implicó otro uso del tiempo y del espacio. Las videollamadas permitieron un tiempo de escucha, de intercambio y diálogo con las mujeres, de observar los gestos e incluso de conocer los espacios de la casa y su distribución respecto a los espacios de trabajo. Con el permiso de las informantes, se grabaron las entrevistas para realizar la transcripción y el análisis posterior.

Los intercambios se desarrollaron mediante el método “bola de nieve”, fueron las informantes clave quienes comprometieron a otras mujeres. La selección de las entrevistadas formó parte de vínculos previos que sosteníamos de proyectos de investigación colectivos de los cuales formamos parte. Del material empírico recabado privilegiamos una estrategia metodológica y un análisis que permitiera identificar la diversidad de experiencias y prácticas desarrolladas por las docentes-madres durante la pandemia. En este sentido, y como mencionan Esquivel, Faur y Jelin (2012), en las clases medias urbanas de los países periféricos como Argentina “la mujer-madre-trabajadora puede delegar tareas, pero siempre queda con la responsabilidad de la organización de la tarea doméstica y a cargo de la tarea en los casos de emergencia (enfermedades) o cuando la organización falla” (p. 24). Nombrar

a las entrevistadas bajo el binomio docente-madre permitirá captar la complejidad que implicó este trabajo y cómo se combinó con la organización familiar durante la pandemia.

Consideraciones teóricas para pensar la articulación entre familia, relaciones de cuidado y prácticas profesionales.

El imperativo de la “continuidad”

Como hemos introducido, la experiencia iniciada en el contexto por COVID-19 en Argentina supuso diversas transformaciones en las relaciones laborales y en los procesos de cuidado provocando disrupciones y cambios en las prácticas familiares. Como punto de partida, también es necesario mencionar que el contexto de pandemia profundizó la desigual distribución de los cuidados al interior de las familias (Rosas, 2021), con repercusión y consecuencias fundamentalmente para las mujeres, de aquí nuestro interés en este aspecto.

En el campo educativo, el trabajo docente ha vivido con mayor dificultad las tensiones y las (sobre)exigencias del trabajo remunerado y no remunerado. Se trató de una actividad que, pese a no haber sido considerada esencial frente a la emergencia sanitaria, tampoco admitió discontinuidades. Por estas características, es una práctica que, en el contexto estudiado, da cuenta de la división sexual y genérica del trabajo doméstico y de cuidados, discutido por los feminismos, pero ahora puesto en evidencia y vivido con mayor intensidad con consecuencias en los propios arreglos familiares. El sector de las trabajadoras docentes ha sido considerado también como *trabajadoras del cuidado* (Esquivel y Pereyra, 2017). Para las autoras, estas circunstancias compartidas con otras ocupaciones como el servicio doméstico y algunos sectores de la salud como la enfermería se definen en el cruce entre el funcionamiento del mercado de trabajo y la organización social del cuidado. Sin embargo, se presentan algunas diferencias vinculadas a la controversia y discusiones en el universo docente frente a pensarse como una profesión ligada a los cuidados. Faur (2017) lo postula en la disyuntiva cuidar o educar, aunque no centrado en el criterio pedagógico sino en el cuidado infantil que supone como servicio ante la necesidad de los padres trabajadores. En la investigación de Esquivel y Pereyra lo anterior se vincula con una discusión referida a los estereotipos de género menos lineales que, por ejemplo, el caso de la enfermería. Es por ello que también “se plantea de forma más clara los aspectos deficitarios del trabajo en términos

de derechos vulnerados” (2017, p. 73), a diferencia de los otros sectores, puede dar algunas respuestas posibles en torno a por qué la pandemia ha impactado en la necesidad de reconocimiento profesional de la labor desarrollada por docentes-madres; así como en poder identificar las diferencias y sobreexigencias que supuso el *imperativo de la continuidad*.

La docencia en Argentina es una profesión altamente feminizada. Según expresa Morgade (2020), la presencia femenina es casi total en el nivel inicial ya que representa un 99%; muy fuerte en el nivel primario, donde integra al 90% del plantel docente; disminuyendo en el nivel secundario, donde dos de cada tres docentes son mujeres. Estos datos pueden vincularse a otros, considerando la encuesta ya referida sobre salud y condiciones de trabajo docente (CTERA, 2020), en el cual se expresa que el 84% tiene a su cargo el trabajo familiar y doméstico. Quienes tienen niñas, niños o adolescentes a cargo, el 65% del total, pudieron manifestar que la convivencia con las tareas domésticas y familiares resultó *problemática*.

La expresión numérica visibiliza algo más que una distribución cuantitativa y nos otorga algunas pistas referidas para comprender por qué las principales consecuencias de la pandemia han tenido fuerte impacto en las mujeres en al menos dos dimensiones. Por un lado, frente a las dificultades para la convivencia entre trabajo docente con las tareas y demandas domésticas y familiares. Por otro, expresado en las propias condiciones de trabajo (Duhalde, Albergucci, Abal y Martínez, 2021), no sólo referido a la falta de equipamiento tecnológico, lo cual constituyó un aspecto material reproductor de desigualdad evidente, sino respecto a las propias condiciones para desempeñar las tareas, frente a los espacios y tiempos, al interior de los hogares.

La problemática de la *continuidad* en la esfera educativa ha tenido diversas derivas, pero como bien afirma Morgade: “la continuidad pedagógica impulsada como política durante el aislamiento ha sido, entonces, una tarea feminizada” (2020, p. 54), vinculada a funciones de atender, reconocer, cuidar, etcétera: “en el contexto racionalista hegemónico en tiempos de conformación del sistema educativo, la ‘emoción’ y el conocer de modo intuitivo quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres” (Morgade, 2020, p. 56). La división sexual del trabajo, en términos sociohistóricos, atribuye

determinados estereotipos y condiciones “naturales” para el desarrollo de quehaceres en esferas vinculadas al cuidado (Esquivel, Faur, Jelin, 2012), valiéndose de lógicas emocionales que acompañan tales como el altruismo, la sensibilidad y la amorosidad.

El “imperativo de la continuidad”, de algún modo vacío respecto a qué, de qué modo y bajo qué presupuestos se construye, se asoció como describe Dussel (2020), a otro eslogan referido a “no perder el año escolar”, impulsado por la política pública, frente a los programas o contenidos curriculares. La tendencia inicial recayó en la distribución de tareas con la intención de ocupar la jornada y también protegerse de críticas a la desatención docente (Dussel, 2020).

Durante el transcurso educativo pandémico, se llevaron a cabo modificaciones y se tomaron decisiones “sobre la marcha”, en función de las medidas nacionales y los ecos internacionales. Ello implicó también menores márgenes de reflexividad, acerca de cómo repensar la continuidad, sobre todo porque, como continúa Inés Dussel, las tareas no estaban pensadas para situaciones no presenciales; eran largas; poseían demandas cognitivas muy altas, difíciles de lograr sin otros apoyos que las acompañen, como la presencia docente, el intercambio, aprendizaje colectivo, etcétera. También visibilizó que la función docente no puede circunscribirse a un automatismo de tareas, sino que supone una apertura a crear condiciones para la apropiación del currículum escolar, los ritmos, los modos, las diferencias propias que participan de esa construcción subjetiva y colectiva. Estos aspectos, muchas veces matizados y negados por el énfasis excesivo puesto en la tecnología y su falta de acceso como condición necesaria fue, además, escasamente cuestionado dejando por fuera las dificultades para desarrollar la actividad docente y las propias condiciones en las cuales se desarrollaba este trabajo. Así, si bien la disponibilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares se ha registrado como parte de la brecha digital que debe ser atendido, es importante destacar que las condiciones materiales no garantizan saldar la misma, ya que “el acompañamiento a las y los docentes y la formación docente resultan clave para la utilización de las nuevas tecnologías en educación” (CEPAL/UNESCO, 2020, p. 11).

En términos de Zelmanovich (2020) el *imperativo de la continuidad* constituyó una respuesta política al “macro agujero” que nos tocó como sociedad, con efectos paradójicos. Por un lado, porque se trató de una estrategia para poder confrontar con lo real de la pérdida, como enuncia la autora de formación psicoanalítica, es decir, con todo aquello que acontecía a un ritmo veloz sin respuestas, donde los fantasmas de la muerte, de la conmoción por las consecuencias que podría provocar la pandemia estaban en el centro de la escena. Pero por otro, porque silenció, sobrepasó y desconoció el trabajo que supuso sostener este ideal de continuidad, como las consecuencias y dificultades ante un imperativo que negaba las situaciones, los contextos y las demandas entre quienes ejercían la docencia. Así, la “continuidad pedagógica” se solapó con la “continuidad en lo familiar” resultando un imperativo difícil de conciliar, donde “la mudanza a lo doméstico no resultaría, así, en una inversión de las jerarquías socioculturales sino en su reproducción” (Dussel, 2020, p. 6). Podemos decir que, el *imperativo de la continuidad* versó sobre un doble movimiento traducido en malestar para las mujeres docentes. Por un lado, vivido como exigencia y dispositivo de control por parte de la comunidad educativa, incluyendo la propia institución y las familias, como la política pública que sostenía el eslogan “no estamos de vacaciones”. En simultáneo, una continuidad con escaso reconocimiento, evidente en la característica “no esencial” que supuso la tarea docente, acompaña también un tipo de trabajo vinculado a los cuidados (Esquivel y Pereyra, 2017), feminizado y ligado a una falta de reconocimiento social.

En esta instancia nos resulta importante hacer algunas disquisiciones teóricas respecto a cómo comprender las interrelaciones entre familia, relaciones de cuidado y práctica profesional docente, con la intención de desnaturalizar y problematizar algunas implicancias de estos vínculos que serán más bien expuestos y analizados en el próximo apartado.

La familia puede ser conceptualizada retomando los valiosos aportes de Jelin (2005), como una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y componentes de orden ideológico y afectivo, al interior de un sistema de relaciones de género. Es importante aquí poner el acento en varias cuestiones. Por un lado, el componente productivo-reproductivo resulta sustancial para

comprender cómo el trabajo doméstico y de cuidados al interior de las familias, articula capitalismo y patriarcado al ser un modo —la mayor de las veces internalizado e invisibilizado— que garantiza el sostenimiento de la propia organización familiar y la actividad económica como dimensión productiva. Ubicada en un estrato de escaso reconocimiento social, el cariz reproductivo se caracteriza por la feminización y el control sobre la vida de las mujeres. Como refiere Pereyra (2012) la feminización se condice con la asociación a cierto rol e inclinación “natural” de las mujeres a las labores domésticas y cuidado de integrantes del hogar, aspecto que no es concebido como “auténtico” trabajo, vinculado a una ocupación remunerada en la esfera pública. Así “las tareas de cuidado y mantenimiento del hogar resultan poco valoradas como una ocupación per se” (p. 171). Asimismo, se han valido de una urdimbre emotiva que ha operado eficientemente en las mujeres para ordenar y asumir mayores márgenes de responsabilidad. Por lo anterior, desde un punto de vista althusseriano, el componente ideológico es neurálgico, en tanto los mandatos, estereotipos y socialización de género actúan naturalizando condiciones imaginarias sobre ideales de familia, apoyado en este componente afectivo que opera como garante de la propia reproducción. Como enfatiza Jelin: “en el paradigma occidental moderno, la expectativa social es que los vínculos familiares estén basados en el afecto y el cuidado mutuo ...” (2005, p. 41). Y ello también sostiene modos simbólicos de conceptualizar la familia, imágenes y cánones respecto a familias “normales”, “naturales” o “deseables”.

Que la familia se sostenga sobre un sistema de relaciones de género expresa a su vez que nunca se trata de una institución aislada, reducida al ámbito de lo privado/doméstico, sino más bien, comparte patrones culturales y políticos que la sostienen. Así, como refiere Jelin (2005), procesos como las transformaciones en las tasas de fecundidad, divorcio, envejecimiento, etcétera, forman parte de tendencias sociales y culturales más vastas. Lo anterior, aplica para pensar la dimensión del cuidado en el sostenimiento de la vida familiar y la vinculación con la participación femenina en la fuerza de trabajo, dos aspectos que presentan cierta relación problemática y que en tiempos de pandemia han tenido fuerte impacto.

Los movimientos feministas, surgidos hacia fines de los años sesenta en los países centrales de Europa y Estados Unidos, han tenido una ardua tarea en demostrar los procesos de invisibilización y subordinación de las mujeres, como reconocer y dar cuenta de los marcos sociales que excedían el orden privado. Para ello, fue necesario un ejercicio de valorización de lo cotidiano, de lo antiheroico: ¿qué producen las mujeres cuando se dedican a su familia y a su hogar? El reconocimiento del rol reproductivo de las mujeres, ocasionado por los análisis llevados a cabo dentro del movimiento feminista, implicó valorar la tarea (doméstica) de las mujeres como socialmente necesaria (Jelin, 1994). A partir de los años ochenta, la lucha por la igualdad con los varones se da en un contexto de creciente desigualdad social: polarización de ingresos y privilegios, por un lado; mayor miseria y marginalidad por el otro, efectos de una crisis que afecta a ambos géneros, aunque de una manera no equitativa. Los cuidados no resultaban un hecho ajeno a las oportunidades, al acceso y desarrollo de las mujeres en el ámbito profesional, sino que más bien se ajustan a contextos más amplios y a desigualdades estructurales.

Durante el inicio de la pandemia, en el contexto argentino, el cuidado asumió un lugar central en la agenda pública y de comunicación, mediante una interpelación directa a la sociedad. El “quédate en casa” vinculado al “nos cuidamos entre todos”⁷ primó la escena y trajo inevitablemente una modificación drástica en la vida cotidiana de las personas en el marco familiar, como en el espacio local y barrial (Passerino y Trupa, 2020). Dada la situación de excepcionalidad que implicó el confinamiento en la vida cotidiana, un primer período fue de “prueba” para muchas de las familias entrevistadas, modos nuevos de vincularse, de pensar los tiempos y los espacios en los hogares, las actividades asociadas y rutinas más o menos flexibles. Pero la cuestión de los cuidados, asumido no sólo como dinámica propia para la reproducción y sostenimiento familiar, sino como parte de esta escena pública-política, se ubicó como elemento clave, aunque desconoció en muchas oportunidades los mecanismos, supuestos y condiciones sobre los cuales se sostenía. Son numerosos los testimonios de estos primeros tiempos en los cuales se pueden advertir las dificultades para llevar adelante los cuidados en contextos de confinamiento con hijos e hijas pequeñas.

⁷ “Quédate en casa” y “Nos cuidamos entre todos” fueron dos eslogans utilizados por el gobierno nacional en sus anuncios vinculados a las medidas de aislamiento. También, fueron expresiones recuperadas por los medios de comunicación.

En términos de Tronto (2009), el cuidado constituye un elemento ubicuo en la vida humana, en el cual jamás se lo considera como es: “el conjunto de actividades mediante las cuales actuamos para organizar nuestro mundo, de modo tal que podamos vivir en él de la mejor manera posible” (p. 14). El cuidado puede ejercerse de modo “directo”, como vinculado a actividades físicas o corporales cotidianas de supervivencia, como presencia y atención permanente en la vida cotidiana y con contacto corporal directo: alimentar, higienizar, movilizar, proteger de peligros o accidentes, cuidar el desarrollo, entre muchos otros (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). También hay un cuidado que puede conceptualizarse como “indirecto”, vinculado a generar precondiciones para realizar los cuidados, la provisión de bienes requeridos y espacios adecuados para la satisfacción de éstos: limpieza del hogar y ropa, compra y preparación de alimentos; provisión de servicios básicos, entre otros (Rodríguez, 2015; Esquivel, Faur y Jelin, 2012). También estas autoras conciben otros modos de llevar adelante los cuidados como la “gestión del cuidado”, vinculado a la coordinación de horarios, traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisión del trabajo de cuidadoras remuneradas, entre otros (Rodríguez, 2015) y la “conexión personal y emocional” entre quienes cuidan y reciben el cuidado, “o sea la provisión de un mínimo de vínculos sociales y afectivos intrínsecos a la condición humana” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 19).

Esta actividad central y omnipresente, en términos de Tronto (2009), asumió en pandemia un lugar de mayor visibilización, aunque no necesariamente eso se traduzca en una valorización respecto a sus implicancias y los costos o consecuencias sobre los cuerpos. Si en épocas no pandémicas, muchas de las obligaciones y responsabilidades de orden familiar estaban también a cargo de miembros que no comparten necesariamente el hogar, como en sectores de mayor privilegio social, a cargo de cuidadores remunerados o instituciones específicas, durante el período estudiado, estos espacios, miembros y personas, estuvieron prácticamente ausentes.

Lo familiar y la organización doméstica resultó un elemento central asumido en mayor medida por mujeres. Si nos atenemos además a datos estructurales, son éstas quienes mayormente realizan esta tarea. La encuesta de 2014 del Instituto Nacional de Estadística y Censo de Argentina (INDEC) publicó la “Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del

tiempo” en la cual se concluyó que las mujeres en Argentina destinan en promedio casi seis horas diarias al trabajo de cuidado no remunerado —incluyendo tareas domésticas, cuidado de personas dependientes y apoyo escolar—, contra dos horas que los varones les dedican a estas tareas cada día. De modo que “si en tiempos de ‘normalidad’ las mujeres realizamos la mayor parte del trabajo doméstico no remunerado —el 76% según esta encuesta— no sorprende que cuando la crisis sanitaria nos repliega al espacio doméstico, la estructura desigual quede en evidencia y se acentúe” (Passerino y Trupa, 2020, p. 137). Asimismo, si nos enfocamos en la literatura existente, (Rosseau, 2020; O’Reilly, 2020; Batthyány, 2020) las mujeres nos enfrentamos durante la pandemia a una doble, triple —trabajo emocional e intelectual— y hasta cuarta jornada —educación de los niños y niñas en el hogar. El tiempo para uso propio resulta casi inexistente a diferencia del de los varones. Esto ha llevado a aseveraciones como: “El coronavirus es un desastre para el feminismo” (Lewis en O’Reilly, 2020, p. 8). De modo que puede decirse que el confinamiento no ha sido una solución para las desigualdades ya existentes, sino que, muy por el contrario, las ha afianzado.

La dimensión de los cuidados, sin embargo, no resulta aislada sino vinculada estrechamente a las transformaciones de orden laboral, aspecto que en contexto de pandemia se ha recrudecido en el ámbito familiar. Desde la economía del cuidado, tiende a señalarse que las brechas de género en el uso del tiempo, tal como hemos referido, dan cuenta de la persistencia y reproducción de desigualdades con impacto en el acceso no sólo de las mujeres a los recursos monetarios sino a la propia autonomía y desarrollo profesional (Morgade, 2020). Esto es un aspecto que ha persistido desde la creciente y paulatina participación femenina en la fuerza de trabajo que data a partir de 1950 en el territorio nacional y que se verá reforzada en los años 80 y 90, producto de las crisis económicas, el desempleo y el incremento de la pobreza. Como sistematiza Jelin (2005), buena parte de la ampliación no refleja una respuesta a nuevas oportunidades, sino una conducta de adaptación. Esta tendencia también se refuerza por la precarización de condiciones laborales, transformándose en el único o principal sostén económico, o supliendo los ingresos perdidos o deteriorados de trabajadores hombres. En el otro extremo, también se produjo un aumento en la educación superior de las mujeres con mayor participación de profesionales, “quienes ingresan al mercado de trabajo incluso durante el proceso de formación familiar” (Jelin, 2005, p. 50). En términos de la autora,

ambas tendencias transforman el modelo familiar nuclear patriarcal basado en un único salario, aumentando con dos trabajadores remunerados en el hogar. Ahora bien, pese a que producto de lo anterior las mujeres han aumentado sus recursos, su capital cultural —entendiendo éste en los términos que lo hace Bourdieu (1998) como conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren mediante ciertos procesos de socialización y tradición— y, en ciertos sectores, han logrado mejoras en el ingreso y en el tiempo destinado como fuente de mantenimiento económico del hogar, estos patrones de trabajo relacionados con el género no se vieron acompañados por modificaciones significativas en la esfera doméstica y de cuidados. En 2005 Jelin mencionaba que “no se observan mayores ‘revoluciones domésticas’ que impliquen responsabilidades domésticas compartidas” (p. 51). Si bien este desarrollo no ha permanecido estático, en un modelo familiar heterosexual, aún los varones no reconocen una responsabilidad plena en el ejercicio del cuidado (Pineda-Duque, 2020). Asimismo, como refieren Faur y Tizziani (2017), “la necesidad de conciliar responsabilidades familiares y laborales está más presente en las narrativas femeninas que en las masculinas” (p. 97), ya que son quienes evidencian y reconocen las negociaciones, pequeñas renunciaciones, tensiones y arreglos, “expertas malabaristas” en términos de la autora. Lo referido se ha acentuado en pandemia, donde la propia convivencia entre espacio doméstico y de trabajo quedan solapados. Así, como evidencia la literatura, “la mayor parte del trabajo doméstico y de cuidado se concentró en manos femeninas, (...) gran parte de las mujeres vive una situación de sobrecarga de tareas que afecta su bienestar y potencialmente también el desarrollo de otras actividades, como el empleo y el ocio” (CEPAL, 2020, p. 25), aspectos que materializan brechas y desigualdades de género.

Prácticas y estrategias familiares de las trabajadoras de la educación

En tiempos de presencialidad, las instituciones educativas regulan espacio-temporalmente la actividad docente (por ejemplo, inicio, cierre de clases y recreos puntuados por el timbre; horarios de trabajo definidos, instancias de evaluación). Por consiguiente, la suspensión de la presencialidad implicó una transformación en las formas en que la institucionalidad escolar se desplegó específicamente en las tareas y actividades docentes. Así, la pandemia ha funcionado como instancia particular, alterando y modificando rutinas, reestructurando y

produciendo transformaciones en las dinámicas preexistentes de trabajo, pero también de cuidado no remunerado. En esta sección nos detenemos en estos aspectos que pudieron reconstruirse a partir del testimonio de las mujeres docentes entrevistadas. Consideramos así la dimensión espacial y temporal, como ejes transversales que permiten advertir las transformaciones que participan y median las relaciones de trabajo, con las dinámicas de cuidado y los arreglos familiares. Referimos así a: (a) El borramiento entre espacio doméstico y espacio de trabajo; y (b) Las transformaciones en la organización y las condiciones de trabajo docente.

a) Borramiento entre espacio doméstico y espacio de trabajo

La pandemia ha traído aparejado un “borramiento” de fronteras entre el espacio educativo o trabajo remunerado y doméstico, lo cual se materializa en dificultades para el propio desarrollo de las tareas docentes. Las condiciones edilicias fueron uno de los primeros aspectos puestos en consideración. La mayoría de las personas entrevistadas no contaban en sus viviendas con espacios destinados de modo específico para el trabajo profesional, lo cual se vio acompañado por disputas y nuevos modos de habitarlos. Así lo mencionaba Mercedes: “Y ahora estando acá, y también con mi pareja trabajando tiempo completo, empezó una especie de lucha por los espacios, por los tiempos, que al principio fue media caótica” (Mercedes, 34 años, hija de dos años, secretaria y docente de un instituto terciario).

Asimismo, que las tareas docentes se desempeñen en los propios hogares, también constituyó en cierto modo una intromisión: “las videoconferencias desde la casa son una ventana a nuestra vida privada, un espacio que otrora pertenecía a una estricta intimidad” (Orsini, 2020). Este borramiento de fronteras, las cuales se percibían mejor delimitadas previo a la pandemia, trae también incomodidades para el desarrollo de la propia actividad, tal como mencionaba Victoria:

Nosotros ese primer mes no vimos a nadie, ellas [sus hijas] estaban acostumbradas a estar mucho con los abuelos y fue difícil. La más chica interrumpía mucho las clases sincrónicas. A mí me daba mucha vergüenza que

gritara ‘teta, teta’ y yo le daba la teta. Siempre cuidando que no esté saliendo en la cámara, me daba miedo que me pudieran filmar. Durante esos primeros meses, no había mucho cronograma, hacíamos lo que se podía. Si, buscábamos que las niñas se durmieran temprano porque el día se convertía en algo muy intenso (Victoria, 31 años, dos hijas de cuatro y dos años. Docente en el nivel medio y universitario).

Ante un panorama que también era incierto, las instituciones educativas —en cualquiera de sus niveles— establecieron que el espacio de la casa se transformara en una oficina improvisada y el horario de trabajo se volviera una función fragmentada que se intercaló con las tareas del hogar. La propia convivencia del trabajo docente con los cuidados, la atención y presencia de personas a cargo, suscitó numerosas dificultades y estrés en el intento de “conciliar” este solapamiento, Soledad refería:

Porque no podés laburar, sinceramente, no podés laburar porque te demandan mucho tiempo y necesitás que alguien los mire y que alguien los cuide. O vos tenés que dejar de trabajar, una de las dos o no sé... Ni siquiera medio día, porque alguien los tiene que cuidar en ese tiempo. Esa es mi principal dificultad, quién la está cuidando, quién la está mirando (Soledad, 34 años, docente de nivel primario, hija de cuatro meses).

La docencia, al tiempo que se alejaba de la presencia de los cuerpos de sus estudiantes, se alojó en el ámbito doméstico, buscó rincones, horarios, rutinas de trabajo en espacios no preparados, compartidos y disputados. Estas estrategias supusieron transformaciones concretas y también una coordinación importante entre los cohabitantes familiares. Algunas docentes-madres solicitaron la “mudanza” de sus progenitores, fundamentalmente la madre, para auspiciar de cuidadoras mientras desarrollaban sus tareas y también compartían el aislamiento preventivo. Ahora bien, como refiere Dussel (2020), y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más. Aquí, señala la autora “cobran otra dimensión las interrupciones continuas de lo doméstico en las clases o reuniones referidas al principio: ya no son solamente anécdotas, sino evidencias de

un problema mayúsculo para las pedagogías en estas condiciones sociotécnicas” (p. 343). Estas dificultades son apuntadas en numerosos relatos por parte de nuestras entrevistadas:

Vivo con mi marido que tiene que hacer “home office” desde el *living*. El día es complejo si lo tengo que definir, si bien estamos los dos en casa, tenemos que hacernos cargo de todos los aspectos, que en el diario o en la vida cotidiana, muchos de estos trabajos los delegamos. En mi caso tengo que atender a mis hijos, cocinar, limpiar, planificar las clases, corregir, seguir planificando y además ayudar y colaborar con nuestros padres que son mayores, para que justamente no salgan porque son la población de riesgo (Agustina, 34 años, docente nivel secundario, hijos de cinco años y veinte meses).

Como puede advertirse en el testimonio de Agustina, la tarea de cuidados dio cuenta de la continuidad entre lo familiar y lo escolar, la necesidad e importancia de separar tiempos y espacios. El solapamiento puso en evidencia la heterogeneidad de tareas de *cuidados de orden directo, indirecto, de gestión* y también de *conexión emocional y personal*, en simultaneidad con las tareas docentes. Zelmanovich (2020) reforzaba por qué son importantes las instituciones, la necesidad de reglas y delimitaciones espacio-temporales en juego. En sus términos, a sabiendas de las dificultades, malestares y dilemas que siempre encarnan, resultan también los bordes desde los cuales pueden tramitarse, delimitar y fijar, al menos en cierto punto, las prácticas profesionales. La presencia de las instituciones, como la institución escolar, actúa como una frontera hogar/trabajo que separa no sólo espacialmente, sino también temporalmente las horas destinadas a la docencia, dado también su rol para, en tiempos de presencialidad, regular la actividad docente (horario de trabajo definido, de ingreso y egreso; horarios de descanso, recreos; delimitación espacial para el desarrollo de la acción pedagógica, etcétera). Muchas de nuestras entrevistadas señalan esta cuestión que interfiere de modo nocivo con la propia organización y también disposición para el cuidado y presencia para con los hijos, en este caso, a cargo:

Los días que tengo que trabajar son un problema. Porque yo en mi casa tengo mi hogar, yo no traigo tareas de trabajo a mi casa. Mi casa es el templo de mi familia. Entonces me niego a que mis hijos se conecten con ciertas cosas que tienen que ver con el mundo laboral de los adultos, como por ejemplo esto de la tecnología. Además, son tiempos que ellos no logran entender que uno está, pero no está, ese es el principal conflicto que noto y que me genera malestar (Clarisa, 36 años, docente de nivel secundario, hijos de cinco y dos años).

La presencia de las instituciones escolares también actúa como un eje organizador y posibilitador de intercambio entre colegas. El compartir en los tiempos/espacios abona a encauzar colectivamente las problemáticas emergentes, que en el ámbito doméstico han permanecido en muchos casos individualizadas, sujetas a las posibilidades y alcances singulares para su resolución. En ese proceso, también se han despolitizado y quedado a merced de la “buena voluntad” o posibilidades particulares de las docentes. Esto se vio evidenciado por ejemplo frente al uso de las capacidades tecnológicas; los tipos de recursos utilizados para elevar una propuesta pedagógica de orden más bien improvisado; las dificultades frente a estudiantes que no contaban con recursos técnicos y además, sin un acompañamiento familiar para sostener un tipo de vínculo diferente con la propia docente, y donde “los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera de su núcleo familiar” (Dussel, 2020, p. 341).

Finalmente, no queríamos dejar de mencionar que este “borramiento” ha traído aparejado sentires y malestares, también solapados por las presiones, transformaciones abruptas en las rutinas y modos de vivir, como angustias asociadas a las posibles consecuencias del COVID-19 en la salud de las personas. La conexión personal y emocional constituyó un aspecto clave dentro de las dinámicas del cuidado que sostuvieron y permitieron la propia reproducción familiar. Están presentes en este solapamiento ansiedades, miedos que atraviesan las dinámicas familiares y también los modos de vincularse, lo que plantea dificultades donde se conjugan las exigencias de higiene ante la amenaza del virus; el cuidado de hijos e hijas pero también de personas mayores con enfermedades preexistentes o consideradas de alto riesgo al ser expuestas al virus; la demanda ante el propio trabajo, que en palabras de

Castañeda Rentería (2020), no espera, ni se pone en pausa y se solapa con discursos productivistas que enfatizan la “comodidad de la casa”.

Las consecuencias inmediatas, frente a la ausencia de cuidadoras remuneradas, la atención y presencia en los hogares con personas a cargo, el aumento del teletrabajo y la falta de presencialidad en las instituciones escolares, se materializaron en una mayor sobrecarga para las mujeres de cada familia. Es decir, que los arreglos y dinámicas familiares, en un contexto donde las fronteras entre trabajo y ámbito doméstico se borran, se sostuvieron en vistas a un incremento en las tareas no remuneradas en los cuidados directos e indirectos llevadas a cabo por mujeres mucho más que las que llevaron a cabo los varones, aspecto que se agudiza con hijos e hijas pequeñas (Faur, 2020). De hecho, como también dan cuenta nuestras entrevistadas, los varones han asumido un lugar más bien de “ayuda” en las casas, lo cual soslaya la responsabilidad plena en el cuidado y favorece las discusiones intrafamiliares (Pineda Duque, 2020). Como mencionó Clarisa: “Mi marido está en mi casa así que me ayuda bastante con los mandados y con alguna tarea doméstica” (Clarisa, 36 años, docente de nivel secundario, hijos de cinco y dos años).

Se trata de un discurso no necesariamente advertido como problemático, sino la mayor parte de las veces reconocido y celebrado: “En la casa, por suerte Dani me ayuda un montón, él no tiene problema en ordenar, en acomodar, en cuidar a los chicos. Él con su trabajo está bastante parado, pero bueno... él siempre algo está haciendo, se entretiene” (Valeria, 34 años, docente de nivel primario, hijos de seis y tres años).

Cabe mencionar que, en familias de padres separados o monoparentales, esta situación se ha agudizado para las mujeres, quienes asumen la mayoría de las veces la responsabilidad plena en los cuidados y aumentan la cantidad de horas invertidas en éste.

b) Transformaciones en la organización y en las condiciones de trabajo docente

La enseñanza virtual en los hogares modificó la organización y las condiciones del trabajo docente. Dada la emergencia de nuevas tareas, la creación de contenidos a partir de directivas

institucionales —que se adhieren a un sistema de monitoreo y evaluación— instauró una serie de transformaciones en la práctica docente relativas a: la utilización del uso del tiempo; las condiciones materiales de trabajo y vinculadas a las nuevas responsabilidades.

Como vimos en el apartado anterior, la transformación del espacio físico —que debió readaptarse a este nuevo escenario— produjo un borramiento de la frontera del espacio doméstico y del espacio de trabajo. En simultáneo, sucedió una modificación del uso del tiempo destinado al trabajo, a las tareas domésticas y a la vida familiar. La intensificación de la “jornada” escolar supuso un incremento exponencial de las horas dedicadas a la docencia, con rutinas menos establecidas, como señala Dussel: “son tiempos extenuantes, de conexión permanente, intensificación del trabajo, agotamiento constante” (2020, p. 342). En los relatos de las mujeres entrevistadas emerge el tiempo dedicado al trabajo como una dimensión que atravesó la cotidianidad de su vida familiar y laboral:

Lo peor de todo es tener que estar a disposición todo el día, por distintas vías, sea por teléfono en sus distintas redes, o en la compu. Nos hemos visto en horarios raros contestando cosas del trabajo. Y en días raros, feriados, fines de semana. A su vez nos preguntamos, cómo servirá, cómo rendirá nuestro trabajo a distancia. Es todo un aprendizaje, todo nuevo, así que estamos haciendo las cosas como podemos (Manuela, 37 años, docente universitaria, hijo de cuatro años).

En lo que respecta al trabajo, lo que noto es que se perdieron lo que son los límites del tiempo. Trabajo cuando puedo, donde puedo. (...) Desde las ocho de la mañana hasta las once de la noche recibo mensajes de alumnos, trabajos, tareas, consultas, pedidos para que vuelva a explicar las consignas. No existen sábados, no existen domingos, no existen feriados (Agustina, 34 años, docente de nivel secundario, hijos de cinco años y veinte meses).

Las entrevistadas señalan las extensas jornadas de trabajo que debieron sostener para poder garantizar la enseñanza; esta situación desdibujó los límites entre el tiempo de trabajo y el

tiempo de descanso. Muchas de ellas se encontraron respondiendo mensajes en cualquier momento del día; participando de múltiples reuniones virtuales inclusive en días feriados; planificando actividades y realizando cursos de capacitación en línea para el manejo de plataformas virtuales; preparando materiales específicos para el nuevo formato. Se trató de un tiempo de conectividad permanente en donde los nuevos modos de sujeción tecnológicos pusieron en evidencia las consecuencias del teletrabajo sin legislación y el fuerte impacto que ello tuvo en la práctica docente.

Creo que más que nunca los docentes estamos poniendo el cuerpo. Las horas que demanda la planificación, la evaluación, la corrección a través de la virtualidad no son las mismas que demanda la escuela presencial. Me parece que esto tiene que ver fundamentalmente con que no estábamos preparados ni los docentes, ni los estudiantes, ni los directivos, ni siquiera las autoridades ministeriales para enfrentar una situación como esta. Ante este hecho la cuestión laboral se complica (Amelia, 36 años, docente de nivel secundario, hija de cuatro y embarazada).

Durante los primeros días creí que iba a estallar, ¡no podía más con tantas cosas! Después me fui acomodando: establecí dos días a la semana en un horario específico para las conexiones con mis estudiantes y las correcciones las entregaba la semana siguiente. Las actividades las mandaba por el grupo de padres de WhatsApp y las consultas las respondía únicamente en el horario que tenemos de clases en la presencialidad. Si no ¡era una cosa de locos!, los padres no miran el reloj y te preguntan a las once de la noche por las tareas (Paula, 30 años, docente de nivel primario, hija de un año).

Ante esta situación, algunas docentes-madres, como podemos ver en el relato de Paula, desplegaron una serie de estrategias, como pautar horarios, que buscaban en definitiva volver a redefinir esa frontera entre el mundo del trabajo y la vida familiar, establecer cierto orden frente a un contexto que se tornaba avasallante. Otras docentes-madres solicitaron ayuda de sus madres para poder gestionar las tareas de cuidado y delegar. El trabajo de madrugada o

al alba, como expresaron en sus relatos, también fueron estrategias desplegadas para actividades que requerían mayor concentración.

Otra de las dimensiones que emerge junto al uso del tiempo son las condiciones materiales del trabajo. Algunas docentes-madres señalaron que en sus casas contaban con una sola computadora, que debían compartirla con sus parejas o con sus hijos, lo que implicaba trabajar en horarios diferentes a lo previsto. Esos horarios, en ocasiones, solía ser por las noches o madrugadas, lo que implicaba un desgaste mayor o menos horas de descanso. Como refería Mercedes: “mucho trabajo, que me estuve organizando y trabajando mucho de madrugada, es todo un caos, se da vuelta la organización familiar, así que tratando de encontrar aún cómo (Mercedes, 34 años, secretaria y docente de un instituto terciario, hija de dos años).

Finalmente, las entrevistadas señalaron que se sumaron nuevas tareas y con ellas nuevas responsabilidades vinculadas al trabajo. Particularmente, quienes trabajan en escuelas donde se entrega un desayuno, merienda o *copa de leche*⁸, señalaron que debieron asistir a las instituciones educativas para realizar la entrega cada 15 días de bolsones de comida; también frente a familias con dificultades económicas las docentes realizaron visita a las y los estudiantes para entregar o retirar materiales impresos o por otros motivos. Como nos muestra el relato de Mara, hubo un esfuerzo por sostener el vínculo entre docente y estudiante, aun en la no presencialidad:

Que lo mismo nos pasa como profes, tratamos de generar ese vínculo de contención, pero como no tenemos experiencia y todo lo que es virtual nos saca de eje, porque nuestro laburo está más vinculado a lo presencial entonces también nos cuesta eso. Pero bueno sí, para mí hay una sobreexigencia. (Mara, 43 años, docente de nivel terciario y secundario, hijo de cuatro años).

⁸ Durante la pandemia las escuelas también jugaron un rol de asistencia alimentaria, sobre todo en sectores más desfavorecidos o afectados por las medidas de confinamiento.

Pueden aquí advertirse prácticas que pueden ser leídas como de cuidado, en esta necesidad por *contener* y no poder estar exentas de un contexto adverso. Mara trae a escena prácticas que integran lo profesional pero que necesariamente alojan el cuidado para poder desarrollarlo. Esto pone en escena a la docencia como *trabajo de cuidado* (Esquivel y Pereyra, 2017) pero como necesario para poder desarrollarlo (“nuestro laburo”) y mayormente enunciado como posibilidad de exponer la “función de enseñanza” (Faur, 2017).

La discusión en torno a la organización y el tiempo de trabajo, al derecho a la desconexión, la provisión de las herramientas de trabajo y de elementos preventivos, y a las desigualdades en materia de recursos informáticos y la conectividad (“brecha informática”); así como de los espacios de trabajo y la conciliación de la vida personal y familiar, pusieron de manifiesto la necesidad de legislar a nivel nacional⁹ esta modalidad de trabajo (Delfino y Marino, 2020). Esta gestión del tiempo en pandemia incrementó, como hemos señalado, la cantidad de horas destinadas a tareas de cuidado en mujeres, aspecto no proporcional en el caso de los varones (Faur, 2020). Esta situación se ha visto intensificada en los casos, por ejemplo, de parejas heterosexuales en los cuales el varón asume una tarea de corte “esencial” y requiere la asistencia a los lugares de trabajo. Tal como expresan los testimonios:

Mi marido trabaja muchas horas por día, es médico, trabajador esencial, y no está para ayudarme con las cuestiones de la niña, ni para cocinarle, ni para cuidarla (...) En mi caso mi marido sigue trabajando en la calle, no hace teletrabajo, entonces yo estoy sola con ella todos los días 24/7 y eso es algo notable, que no puedo suplir, que no puedo poner mi presencia a través de videoconferencia, porque me cuesta mucho organizar los tiempos ahora que no está en la escuela o en la guardería, o con las abuelas que son las personas

⁹ Luego de varios meses de clases virtuales, el gobierno nacional junto con algunos sindicatos docentes firmó un Acta Paritaria en donde se acordaba que las clases a distancia debían respetar la carga horario equivalente a la que cada maestro/a desempeñaba en las aulas, “sin tener que sobrecargarla en virtud de la excepcionalidad del formato de trabajo pedagógico que imponen las circunstancias actuales” (Buenos Aires, jueves 4 de junio de 2020). Sin embargo, estos acuerdos fueron difíciles de sostener al interior de los hogares y frente a las exigencias que suponía la no presencialidad. Específicamente, en el año 2021, se sancionó la Ley Núm. 27.555 mediante la cual se creó el Régimen Legal del Contrato de Teletrabajo con el objeto de establecer los presupuestos legales mínimos para la regulación de la modalidad de Teletrabajo en aquellas actividades que, por su naturaleza y particulares características, lo permitan.

que normalmente me ayudaban cuando yo tenía que ir a trabajar (...) Veo que hay muchos más obstáculos que ventajas en trabajar en casa (Amelia, 36 años, docente de nivel secundario, hija de cuatro y embarazada).

La organización y condiciones de trabajo se vieron afectadas promoviendo desigualdades con sesgo de género en el caso de las mujeres docentes. El sostenimiento de las ocupaciones, las nuevas circunstancias, ritmos y exigencias en las dinámicas de trabajo, han repercutido sobre los cuerpos de las mujeres. Cansancio, estrés, agotamiento, malestar, han quedado la mayor parte de las veces circunscritos a un terreno privado al interior de las dinámicas familiares. Vale la pena aquí politizar y visibilizar estas situaciones que, lejos de ser singulares, forman parte de procesos de orden sociocultural, actualizados y recrudescidos en contextos de pandemia.

Conclusiones

La pandemia en Argentina puso de relieve las desigualdades existentes en términos de género vinculadas en nuestro caso a las condiciones de trabajo. Particularmente, la práctica docente no fue reconocida como una actividad esencial por parte del Estado, aunque constituyó uno de los sectores más afectados por las medidas tomadas. Frente al cierre de las instituciones educativas y en virtud de garantizar la educación, éste se realizó bajo la modalidad de enseñanza virtual y debió readaptar tareas, contenidos y recursos. Lo anterior produjo malestar, dado que al tiempo que se incrementaron las exigencias concretas frente a la labor docente, alojadas en el *imperativo de la continuidad*, la necesidad de reconocimiento constituyó una expectativa poco escuchada según los testimonios de las docentes-madres. En este contexto, enfatizamos que la docencia no aceptó discontinuidades y se sostuvo simultáneamente en el interior de los hogares. La pandemia modificó rutinas y prácticas en la vida familiar y en el mundo del trabajo, reestructurando y produciendo transformaciones en las dinámicas preexistentes.

A partir del trabajo de campo con docentes-madres de la provincia de Santa Fe (Argentina) identificamos que la dimensión del tiempo y el espacio resultaron centrales para comprender

la manera en que las mujeres tuvieron que combinar y sostener la práctica profesional, con el trabajo de cuidado y reproducción de la vida familiar durante el aislamiento. Esta combinación de tareas y responsabilidades implicó un borramiento espacial que recrudeció una de las caras más duras e invisibles de la desigualdad referida a las tareas de cuidado, llevada a cabo en su mayoría por mujeres. A la jornada no remunerada del hogar, se suma en este contexto cierta exigencia laboral que debe ser garantizada, como así también, una demanda específica de niños, niñas y jóvenes que requieren de cuidado, atención y contención.

Desde una mirada más puesta en la dimensión temporal, se produjo una transformación en la organización y en las condiciones de trabajo docentes: el aumento de las horas destinadas al trabajo; la exigencia de conexión permanente; la incorporación de capacitaciones para la virtualidad y nuevas responsabilidades. Todo lo anterior, visibilizó una precarización en las condiciones de trabajo y también, el agotamiento por parte de las mujeres quienes al mismo tiempo que debían garantizar la educación, debieron sostener el cuidado y la educación de sus hijos y las tareas del hogar.

El análisis del trabajo docente en articulación con la dimensión familiar durante el contexto de pandemia, contribuyó a visibilizar que las construcciones normativas de la familia participan en la reproducción de las desigualdades de género, basadas en una división sexual del trabajo doméstico de orden más bien convencional, produciendo mayores limitaciones en el desarrollo laboral, como también malestares y preocupaciones. La familia nunca resulta una institución aislada, sino que se sostiene sobre un sistema de relaciones de género, bajo patrones socioculturales y políticos. Se producen, por tanto, construcciones normativas compartidas de la familia con impacto diferencial en las mujeres, que lejos de abonar a relaciones y arreglos familiares más equitativos, han recrudecido y afirmado una división sexual del trabajo desigual, apoyados, particularmente en momentos de crisis como constituyó la emergencia sanitaria, sobre los cuerpos de las mujeres de modos no siempre explícitos. Esto a su vez se ha visto acompañado por un *imperativo de la continuidad* que no sólo ejerció control y se instaló en la política pública y en las instituciones educativas como exigencia, sin mayores instancias de reflexividad, sino que además derivó en malestar

producto de la falta de reconocimiento y valoración por el esfuerzo que supuso para las docentes-madres conciliar los cuidados con la labor profesional.

Para finalizar, nos valemos de la propuesta de Segato (Emergentes, 2020) quien, en una de sus intervenciones públicas en contexto de pandemia, advirtió que la disputa del poder será por el relato (Zelmanovich, 2020). La performatividad de las narrativas crea realidades y miradas sobre los procesos. De aquí nuestro interés en recuperar testimonios y visibilizar algunos de los modos en que las desigualdades y la sobrecarga de docentes-madres se han hecho presentes y participado activamente, no sólo en el sostenimiento de la actividad educativa como práctica feminizada, sino también como soporte de cuidado en las propias dinámicas y arreglos familiares.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Proyecto de Investigación: “Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela” (Expediente 438/2020, SITT-UNRaf) y el Proyecto de Investigación “Pandemia, Pos-pandemia y vida cotidiana. Una aproximación etnográfica a las transformaciones sociales vividas en Rafaela y la región” (Expediente 449/2020, SITT-UNRaf).

Referencias Bibliográficas

Batthyány, Karina. (2020). La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados. *Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus. Núm. 1*. CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/03/Karina-Batthyany.pdf>

Bourdieu, Pierre. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

- CTERA. (2020). Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Informe de la Encuesta Nacional de CTERA. Recuperado <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>
- Castañeda Rentería, Liliana. (2020). Mujeres, trabajo y pandemia. Cuando el atlante tiene cuerpo de mujer. En *Género y (des)igualdades. Tensiones en debate. Desigualdades de género en tiempos de COVID 19 en la región* (pp. 52-56), Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/V3_Generos_y_desigualdades_1_compressed.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina. Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/153). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46453>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Delfino, Folco y Marino, Jaime. (2020). Trabajo y salud fuera de la oficina: la regulación del teletrabajo en Argentina. En *XIV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población: "Salud, Derechos y Desigualdades: Desafíos Urgentes"*, Universidad de Buenos Aires, 2, 3 y 4 de septiembre de 2020. Recuperado de https://www.academia.edu/44045139/Trabajo_y_salud_fuera_de_la_oficina_la_regulaci%C3%B3n_del_teletrabajo_en_Argentina?auto=citations&from=cover_page
- Duhalde, Miguel; Albergucci, Luz; Abal, María Dolores y Martínez, Armando Gabriel. (2021). Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia. En Dalila Andrade, Edmilson Pereira y Ana María Clementino (Orgs.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana* (pp.

25-64) Brasília: IEAL/CNTE/Red Estrado. Recuperado de <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>

Dussel, Inés. (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Dario Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-349). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío. (2021). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.

Emergentes. (1 de abril de 2020). *Rita Segato analiza la pandemia* [Video de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/comunicacion.emergentes/videos/144417643677194/?v=144417643677194>

Esquivel, Valeria; Faur, Eleonor y Jelin, Elizabeth. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, (pp. 11-44). Buenos Aires: IDES/UNFPA/UNICEF.

Esquivel, Valeria y Pereyra, Francisca. (2017). Las condiciones laborales de las y los trabajadores del cuidado en Argentina. Reflexiones en base al análisis de tres ocupaciones seleccionadas. *Trabajo y Sociedad*, (28), 55-82. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/#N%C3%BAmero%2028,%20Verano%202017>

Faur, Eleonor. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En Patricia Redondo y Estanislao Antelo (Eds.), *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencia*, (pp. 87-114). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Faur, Eleonor y Tizziani, Ania. (2017). Mujeres y varones. Entre el mercado laboral y el cuidado familiar. En Eleonor Faur (Comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento* (pp.75-99). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Faur, Eleonor. (11 de mayo de 2020). Es un mito que los varones cuiden tanto como las mujeres. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/eleonor-faur-es-mito-varones-cuiden-tanto-nid2363981>

Jelin, Elizabeth. (1994). ¿Ante, de, en, y? Mujeres y derechos humanos. *América Latina Hoy*, 9, 7-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/308/30800901.pdf>

Jelin, Elizabeth. (2005). La familia en la argentina: modernidad, crisis económica y acción política. En Teresa Valdés y Ximena Valdés (Eds.), *Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp. 41-76). Santiago, Chile: FLACSO.

Mascherini, Massimiliano y Bisello, Martina. (23 de junio 2020). *Covid-19 Fallout Takes Higher Toll on Women. Social Europe*, Recuperado de <https://www.socialeurope.eu/covid-19-fallout-takes-higher-toll-on-women>

Morgade, Graciela. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/03/Karina-Batthyany.pdf>

O'Reilly, Andrea. (2020). “Trying to Function in the Unfunctionable”: Mothers and COVID-19. *Journal of the Motherhood Initiative*, 11(1), 7-24. Recuperado de <https://jarm.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/40588>

Orsini, Germán. (1 de mayo 2020). La ilusión del Home Office. *Riberas*, Recuperado de <https://riberas.uner.edu.ar/la-ilusion-del-home-office/>

Passerino, Leila Martina y Trupa, Noelia Soledad. (2020). Experiencias de cuidados y trabajo: preocupaciones, malestares y emociones en contexto de pandemia de COVID-19 en Argentina. *Feminismos*, 8(3), 134-48. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42547/23911>

Pereyra, Francisca. (2012). La regulación laboral de las trabajadoras domésticas en Argentina. Situación actual y perspectivas. En Valeria Esquivel, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 165-169). Buenos Aires: IDES/UNFPA/UNICEF.

Pineda-Duque, Javier. (2020). Coronavirus: el sesgo de género en el cuidado. En CLACSO. *Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus*. Núm. 28. Recuperado de <https://www.clacso.org/coronavirus-el-sesgo-de-genero-en-el-cuidado/>

Rodríguez, Corina. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad*, (256), Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/4102_1.pdf

Rosas, Carolina. (2021). Migrantes en Argentina: Desigualdades, luchas y cuidados en el contexto de pandemia. *(Trans)Fronteriza*, (6), 18-25. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/142009/CONICET_Digital_Nro.9080f6b0-2d49-4273-a729-eb27d16f10c3_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Rosseau, Stéphanie. (2020). El cuidado más allá del COVID-19. En *Género y (des)igualdades. Tensiones en debate. Desigualdades de género en tiempos de COVID 19 en la región* (pp. 31-34). CLACSO.

Tronto, Joan. (2009). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. Nueva York: Routledge.

Zelmanovich, Perla. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Inés Dussel; Patricia Ferrante y Dario Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 325-336). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

LEILA MARTINA PASSERINO

Es licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER). Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Investigadora Asistente del CONICET con sede de trabajo en el Centro de Investigaciones y Transferencia de Rafaela (CONICET y UNRaf). Docente investigadora de la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento de la UNRaf y del Seminario de la Licenciatura en Educación *Ciudadanía, DDHH y Educación*. Las líneas de investigación predominantes son: salud y población; estudios de género y sexualidades; educación, ciudadanía y derechos.

DENISE ZENKLUSEN

Es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria posdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones y Transferencia de Rafaela (CONICET y UNRaf). Profesora Asociada de la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela y Profesora Adjunta de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Sus intereses de investigación se centran en los estudios de género, migraciones y ciudades.