

Albertinazzi, Erica
Hammerly, María Paula

Transitar y articular el trabajo remunerado y de cuidados en pandemia: la experiencia de mujeres docentes de Sunchales, Santa Fe

Facultad/Área: Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento

Carrera: Lic. en Educación

Año: 2022

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (BY CC NC)

Cita recomendada: Albertinazzi, E.; Hammerly, M. P. (2022). *Transitar y articular el trabajo remunerado y de cuidados en pandemia: la experiencia de mujeres docentes de la ciudad de Sunchales, Santa Fe. (Tesis de grado)*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf

Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento
Licenciatura en Educación



2022



TRANSITAR Y ARTICULAR EL TRABAJO REMUNERADO Y DE CUIDADOS EN PANDEMIA

LA EXPERIENCIA DE MUJERES DOCENTES DE LA CIUDAD DE SUNCHALES, SANTA FE.

Autoras

Erica Albertinazzi
María Paula Hammerly

Directora

Leila M. Passerino

Co-directora

Denise Zenklusen

Agradecimientos

A Leila Passerino y Denise Zenklusen, directora y co-directora de nuestro trabajo, por su paciencia, motivación, respeto y sabiduría para guiarnos y acompañarnos en este proceso.

A la Universidad Nacional de Rafaela, por permitirnos transitar la Licenciatura con docentes de excelencia.

A nuestras familias, por la comprensión, la escucha, el apoyo y la espera. Por creer en nosotras.

A Paola, Carolina, Micaela, Patricia, Milena y Lorena, por su tiempo, predisposición y apertura para participar de las entrevistas.

Índice

Introducción	4
Decisiones metodológicas	7
Estructura del trabajo	11
Capítulo I: Reconstrucción histórica del trabajo docente en Argentina	12
Las primeras docentes	13
La docencia en el nivel secundario	17
A modo de conclusión del capítulo	26
Capítulo II: El trabajo docente en pandemia	27
La continuidad educativa en Argentina	28
El rumbo de la docencia desde lo normativo/institucional	30
Las re-configuraciones de la docencia	41
Particularidades del nivel secundario	49
A modo de conclusión del capítulo	51
Capítulo III: La docencia en el marco de una reconfiguración de la división sexual del trabajo	53
Definiciones y alcances	54

La esfera pública y privada: su tensión en pandemia	56
Trabajo doméstico y de cuidados	61
Dinámicas de la conciliación entre el trabajo docente y las tareas de cuidado	67
A modo de conclusión del capítulo	69
Reflexiones finales	71
Bibliografía	75
Anexos	83

Introducción

Este trabajo se realiza en el marco de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Inspiradas por la actividad académica de la universidad y deslumbradas por la excelencia del cuerpo de docentes con el que nos formamos, experimentamos la construcción de procesos reflexivos que dieron entidad a formas de mirar y problematizar aquello que acontece, que irrumpe y nos atraviesa.

Comenzamos a escribir en 2021, un año después del inicio de la pandemia mundial por el avance del COVID-19, la cual irrumpió en las dinámicas del quehacer cotidiano, en las rutinas diarias; los espacios y lugares se reconfiguraron, prácticamente a cada momento. Las medidas de higiene y prevención atravesaron los cuerpos y las subjetividades, las restricciones en la circulación cambiaron comportamientos y costumbres, muchos de los trabajos remunerados fueron llevados a los hogares y con ello emergió una coexistencia, en tiempo y espacio, con hijos/as al cuidado, con más tareas derivadas del trabajo doméstico no remunerado.

En el tránsito por este tiempo reflexionamos en torno a cómo era antes de la pandemia, y cómo ciertas cuestiones se van transformando, en un mientras tanto que se ve impregnado por cuotas de preocupación, miedo del contagio, incertidumbre, estrés, cansancio, agobio, encierro, tenacidad y esperanza, porque sin la cuota de las dos últimas, probablemente este trabajo no hubiera podido ser. Este es el contexto en el que emergió la investigación. Algunas preguntas que esbozamos fueron: ¿qué connotaciones adquirió la docencia en tiempos de pandemia?, ¿cómo se re-configuraron las condiciones laborales de las docentes?, ¿cuáles fueron las condiciones que configuraron la feminización/precarización de la profesión docente?, ¿sobre qué supuestos se sostiene esa

feminización/precarización?, ¿cómo operaron esos condicionantes en el contexto de pandemia?, ¿cómo se articularon las demandas del trabajo remunerado y el trabajo doméstico no remunerado?, ¿qué lugar ocupa el cuidado en esa articulación?, ¿cómo operan las dinámicas de género en la distribución de tareas en tiempos de aislamiento?

Como mujeres, docentes, una de nosotras madre, como estudiantes, compañeras de nuestras parejas heterosexuales, nos preguntamos cómo fue ser mujer, madre, docente, estudiante, compañera; qué se condensó en la intersección de todas las categorías en un tiempo tan especial como el inaugurado con la pandemia. En este sentido, nos preguntamos qué vino a proponer como nuevo el contexto pandémico, qué se acentuó y cómo se visibilizó. Debemos aclarar que escribimos, leemos, interpretamos desde nuestras propias experiencias, en un intento de dar a conocer lo que nos acontece, pretendiendo describir los modos de pensar y transitar el trabajo de muchas de nosotras, en articulación con la dimensión de cuidado.

Como docentes, el tránsito por este tiempo supuso re-pensar nuestro trabajo para otros modos de posicionar los cuerpos, la enseñanza, el aprendizaje, los encuentros, los vínculos. Nos aprestamos a las configuraciones de una educación virtual que nos arrojó a la intemperie con lo puesto, llámese capacitación, conectividad, recursos, capacidad de adaptación. Parte de esta configuración nos desafió con el diseño de nuevos recorridos en las secuencias didácticas, la producción de contenidos audiovisuales, la construcción de clases “a medida” para estudiantes que requerían adaptaciones curriculares. Destinamos horas y más horas a consultas, correcciones de trabajos, grabación de videos y diversos materiales de apoyo para las clases. Fuimos configurando un modo de ser docentes que inauguró nuevas formas de estar, de acompañar y percibir; un modo al que se adhiere la escucha de relatos personales de familias que quedaron sin trabajo, que no contaban con dispositivos tecnológicos para acceder a las clases, que contrataban conectividad de a ratos para descargar y mandar las actividades. De nuevo más interrogantes, qué continuidad educativa se configura en circunstancias

como estas, qué hacer para generarla y, desde luego, de qué tipo de continuidad hablamos.

Atender a las múltiples particularidades de los casos del estudiantado es parte del cansancio y el agotamiento que experimentamos en este tiempo, cada relato atravesaba la subjetividad, el cuerpo, nos dejaba sin palabras, nos quedábamos pensando en cómo hacer para que ese/a *pibe/a* pueda aprender, y de nuevo, se van más horas, pero que no transcurren sentadas pensando en el diseño de esa clase, más bien, y desde lo literal, coexistían con pensar en qué preparar para el almuerzo y cena, si están los ingredientes para hacerlo o se debe procurar conseguirlos, limpieza del hogar, cambios de pañales, juegos, siestas y baños de hijos/as, lectura de bibliografía para escribir la tesis, por nombrar algunas. Vale decir que las horas de mayor concentración y avance en materia de diseño de clases y correcciones van asociadas a las horas de descanso de los/as hijos/as, acortando nuestro propio tiempo de vigilia y cargando tintas sobre el estrés y cansancio crónico de este tiempo.

El auxilio temporal en algunas tareas venía de nuestros compañeros/as, quienes ayudaban, en el mejor de los casos, ante los pedidos de colaboración en cuestiones domésticas y de cuidado, porque la responsabilidad es nuestra, social y culturalmente hablando, por ser mujeres. La autora Eleonor Faur aborda la cuestión del género y la conciliación familia-trabajo, de sus aportes traemos esta expresión: “cuando los hombres participan en la esfera doméstica, continúa presente la idea de estar ‘colaborando’ con sus mujeres” (2006, p.139). En este sentido, la visibilización de la reproducción de las desigualdades de género en el interior de nuestros hogares también fue un punto neurálgico, de dolor y que sumó inspiración para la escritura. Asentimos con Eleonor Faur en considerar que mucho hay escrito en relación con la transformación de relaciones sociales de género, pero en la práctica estas transformaciones no tienen, en muchos casos, correlato con la teoría. La autora refiere: “las imágenes acerca de quiénes deben realizar el trabajo no remunerado han cambiado más aceleradamente que las prácticas efectivas” (2006, p.138).

Describir las experiencias de mujeres madres docentes en tiempos de pandemia intenta contribuir a poner de relieve la profundización de desigualdades de género conforme a la división sexual del trabajo. Resulta también un modo de invitación a re-pensar y re-definir las dinámicas que operan al interior de los hogares, empezando por los nuestros, como una especie de unidad de intervención. Con carácter de necesidad, nos proponemos complejizar y pensar aspectos como trabajo docente, pandemia, feminización y tareas de cuidado. Nos preguntamos entonces, ¿cómo piensan, transitan y articulan el trabajo remunerado y la dimensión de cuidado las mujeres docentes de nivel secundario de la ciudad de Sunchales en el contexto de pandemia?

Nos proponemos como objetivo central describir y comprender el trabajo docente y de cuidado en contexto de pandemia de mujeres docentes que trabajan en nivel secundario en la ciudad de Sunchales. A partir de objetivos específicos organizamos la estructura de esta tesina y buscamos reconstruir la experiencia de docentes en el marco de procesos de feminización de la labor y de desigualdades de género. Se trata también de describir las formas de organización laboral de mujeres docentes en tiempos de pandemia y de describir las formas en que las docentes han articulado las exigencias de la profesión con la dimensión de cuidado.

Decisiones metodológicas

En términos metodológicos, este trabajo se realizó desde una perspectiva cualitativa. Según Sandoval Casilimas, estas investigaciones:

Reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (1996, p.15).

Se trata de un estudio sincrónico en el cual nos propusimos recuperar las experiencias de docentes mujeres en “tiempos pandémicos”. La definición temporal del trabajo comprendió desde marzo 2020, mes en el que las autoridades ejecutivas nacionales y provinciales decretaron el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y se dispuso que las actividades de todos los niveles educativos (obligatorios y no obligatorios) se desarrollaran de forma virtual y desde los domicilios (Decreto de necesidad y urgencia 297/2020¹, Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación del 15 de marzo de 2020²). Consideramos como punto final del lapso temporal, el primer semestre de 2021, llegando al mes de julio, antes del receso invernal, luego de transitar un primer cuatrimestre en el que se combinaron presencialidad y virtualidad.

En lo relativo a la dimensión espacial, la investigación se desarrolló en las escuelas secundarias de la ciudad de Sunchales³. Este posicionamiento contempló un criterio de proximidad de quienes llevamos adelante la investigación, también se consideró la falta de trabajos que reflexionen sobre este cruce en la región y, específicamente, en esta localidad. En la muestra estuvieron involucradas docentes de escuelas secundarias de diferente gestión. En la ciudad existen cinco escuelas secundarias, una de ellas, de gestión pública, también existe una escuela de gestión privada, otra particular incorporada, una escuela técnica y una recientemente creada, en 2019, que comenzó con estudiantes de 1° año y actualmente cuenta con 1°, 2° y 3° en funcionamiento.

Para profundizar en torno a la problemática de la feminización de la tarea docente y la domiciliación del trabajo, involucramos a mujeres que se desempeñan como profesoras en las escuelas secundarias de Sunchales. Decidimos trabajar, específicamente, con aquellas docentes que son madres, para conocer -a partir de sus propios relatos- lo que significó para ellas ejercer la docencia y su vinculación

¹ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

² <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

³ Localidad agroindustrial de la Provincia de Santa Fe, ubicada a 135 km de la capital provincial, sobre la ruta nacional N° 34. Según el Censo Nacional (2010), se encuentra habitada por 21.304 personas.

con el ámbito doméstico. Incorporar la categoría maternidad a la intersección que contempla ser mujer y docente, pretendió poner de relieve cómo las tareas de cuidado en el ámbito privado del hogar, también intensificadas en tiempos de pandemia, han sido un factor determinante en la configuración de los modos de pensar y transitar la labor docente.

Las entrevistas semi/estructuradas formaron parte de la producción de datos ya que, como sostiene Guber, la entrevista es “entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta” (2005, p.203). A partir de las entrevistas “aspiramos a conocer el mundo social de los actores en sus propios términos” (Guber, 2005, p.93), pretendimos construir marcos de referencia para describir los modos de articulación de la esfera pública con la privada en tiempos de pandemia, para poder identificar las categorías planteadas (desigualdades de género, división de trabajos en pandemia, experiencias de vida) en el ser-hacer mujer, madre y docente en tiempos de excepción.

Realizamos un total de seis entrevistas definido por el criterio de “saturación teórica⁴” (Glaser y Strauss, 1967). Los encuentros se desarrollaron de forma presencial en los domicilios de las entrevistadas y en horarios previamente acordados. La realización de las entrevistas supuso una tarea de coordinación de días y horarios, atravesada por cuestiones laborales, domésticas, de cuidado, personales, tanto de las entrevistadas como nuestras. Contactar a quienes formaron parte de la muestra supuso solicitarles, no sólo un día y horario para llevar a cabo el encuentro, sino también un espacio en el que se sintieran en comodidad en el marco de un tiempo sin interrupciones. En este sentido, fueron propuestas alternativas de espacios para los encuentros, más todas las entrevistadas optaron

⁴ La “Saturación teórica”, deja claro el momento en el cual debe detenerse el muestreo teórico en cuanto a cada categoría. Sucede cuando una categoría se muestra estable, sin cambios ante la aparición de nuevos datos que aporten algo diferente a la investigación (Glaser, Strauss, 1967).

por sus domicilios. El muestreo cuenta con dos docentes que se desempeñan en escuelas privadas, tres trabajan en escuelas de gestión privada y pública y una de ellas únicamente en escuela pública. En función de los datos obtenidos trabajamos en el análisis de las categorías planteadas y las que surgieron de la perspectiva de las informantes.

Atravesadas por nuestra propia experiencia como mujeres en ejercicio de la docencia, nos vimos involucradas subjetivamente en la investigación, lo que exigió de nosotras el trabajo de desnaturalizar nuestros sentidos y supuestos, para comprender las dinámicas y captar los sentidos del universo de las informantes. La reflexividad pudo contribuir a detectar la presencia de marcos interpretativos propios y de las informantes, permitiéndonos profundizar, sistematizar y categorizar. Como señala Guber, “la reflexividad en el trabajo de campo, y particularmente en la entrevista, puede contribuir a diferenciar los respectivos contextos, a detectar permanentemente la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación” (2005, p.210).

Los criterios éticos de trabajo contemplaron preservar la identidad de las informantes, como también solicitar el consentimiento de ellas para proceder a la grabación de las entrevistas, que fueron luego escritas para proceder a agrupar la información de acuerdo a ideas.

En este trabajo, procuramos describir una realidad social a la luz de comprender los sentidos y motivaciones que orientaron las prácticas de los actores, en este caso de las mujeres docentes de Nivel secundario. El trabajo de investigación se posicionó en los modos en que pensaron y transitaron el trabajo las mujeres docentes, articulando con la dimensión de cuidado en el contexto pandémico, en el marco de procesos de feminización de la docencia y de profundización de desigualdades de género. Cada una de las palabras claves: mujer, madre, docente, trabajo, cuidados entró en un juego dialógico con la literatura, lo que nos permitió ir amalgamando la organización de la escritura en una

correspondencia biunívoca entre hallazgos en el trabajo de campo y los aportes de diferentes autoras/es.

Estructura del trabajo

La escritura se organizó a partir de tres capítulos analíticos. En el Capítulo I: Reconstrucción histórica del trabajo docente, trabajamos con un recorrido por la historia de la docencia en Argentina. Allí, profundizamos en cómo se construyó históricamente el rol de la mujer docente, haciendo énfasis en los momentos que fueron decisivos en el inicio de la feminización de la docencia, como también en los actores y condiciones que fueron claves para transformar paulatinamente el ejercicio de la profesión en una cosa de mujeres.

Luego, en el Capítulo II: El trabajo docente en pandemia, realizamos una contextualización del tiempo de la pandemia con una breve descripción de las medidas de prevención y cuidado de la población, entre ellas el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). A partir de trabajos previos, se realizó una reconstrucción acerca de cómo se vivió la docencia-pandemia. Abordamos el cierre de establecimientos educativos, trabajando con las particularidades de este cierre al interior de la provincia de Santa Fe, a partir de una reconstrucción cronológica desde decretos y normativas emitidas por los organismos gubernamentales ante la necesidad de mantener la continuidad educativa. Hicimos énfasis en la consigna de “hacerse a sí mismo”, en cómo cada escuela, cada docente tuvo que echar mano a lo que había para poder seguir educando. También en este capítulo analizamos algunas diferencias en torno a escuelas públicas y privadas.

Por último, en el Capítulo III: La docencia en el marco de una reconfiguración de la división sexual del trabajo, abordamos cuestiones relativas a las desigualdades de género, vinculadas a la dimensión sexual del trabajo y las problemáticas de cuidado que participan. Puntualizamos sobre la domiciliación del trabajo y la tensión entre la axiología tajante privado-público, realizando una reconstrucción de la experiencia de mujeres-madres- docentes en el tiempo de pandemia.

CAPÍTULO I

Reconstrucción histórica del trabajo docente en Argentina

En este capítulo se presenta una historización de la docencia en Argentina. En el marco de este trabajo, reconstruir desde la literatura la cuestión del trabajo docente supone poder contextualizar los orígenes del proceso de feminización de la profesión y su transformación en el tiempo a través de condicionantes de tipo social, económico, político y cultural.

Las primeras docentes

Hacia finales del siglo XIX, la consolidación del Estado-Nación en Argentina tuvo como herramienta fundamental a la educación pública con un firme propósito de internalización de los ideales de nación. Lucrecia Rodrigo (2006) da cuenta del rol del Estado en materia educativa: “el Estado argentino ejerció un papel centralizador en la educación, desde sus orígenes y como consecuencia de la búsqueda del equilibrio de fuerzas que hizo posible la unificación del Estado nacional” (p.90). Por su parte, François Dubet (2006) refiere a la creación de la escuela laica, gratuita y obligatoria describiéndola como un “real progreso en materia de igualdad” ya que, con ella, la oferta de cultura, lengua y valores era unificada, igual para cada quien. En palabras del autor, “la igualdad escolar presupuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común, algo que todos los ciudadanos pudieran compartir, a fin de formar una nación en tiempos en que la Iglesia ya no ofrecía ese vínculo” (Dubet, 2006, p.26).

Se trató de un tiempo de re-definición de posiciones sociales y de significados. Por ejemplo, en torno al trabajo remunerado, hubo un fuerte avance discursivo que lo colocó dentro del ámbito público/masculino/productivo/pago y delineó un espacio privado anclado en lo reproductivo/femenino/gratuito. Silvia Yannoulas (1992) recupera estas construcciones en torno a las identidades masculinas y femeninas y expresa:

La construcción discursiva de estas identidades se relacionó con el establecimiento de nuevas normas de conducta y espacios específicos para cada sexo. Particularmente a partir del siglo XIX y en el mundo Occidental,

tuvo lugar una preocupación focalizada por establecer identidades para cada sexo. (Yannoulas, 1992, p. 499)

En Argentina, entre 1850 y 1930, hubo un fuerte posicionamiento del discurso público en la mujer como educadora en el interior de los hogares, ampliando el concepto de maternidad más allá del ámbito doméstico; se trataba de impactar en la esfera pública formando a los futuros ciudadanos, según las expectativas del Estado-Nación (Yannoulas, 1992). En este sentido, los aportes de Graciela Morgade (2020) permiten recuperar la correlación entre mujer, madre y educadora, puesta en marcha en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales: “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” (2020, p.56). El Estado colocó en lo femenino la aptitud para educar, justificada en una especie de biologicismo, de dote natural asociada al cuidado y la entrega hacia otras personas. Una designación para nada ingenua y con argumentos de tipo económicos que subyacían a esta construcción discursiva; a las mujeres se les pagaba menos que a los varones por su trabajo, ya que ellas siempre tenían al varón proveedor de recursos para la familia.

La universalización planteada en torno a la constitución del Estado-Nación, tuvo a la escuela pública como instrumento para re-producir la identidad nacional (Yannoulas, 1992). Se crearon instituciones y se sancionaron leyes en el marco de la modernidad; las políticas educativas de mediano y largo plazo derivaron en la construcción de escuelas, la sanción de leyes -como la Ley N° 1.420 en Argentina- y la necesaria construcción de un cuerpo docente homogéneo con una formación pautada que asegurase el proceso de inculcación cultural con saberes socialmente válidos, requeridos para la formación de ciudadanos y la consolidación política de las instituciones. Andrea Alliaud (2007) realiza aportes en los orígenes del magisterio argentino y la profesión docente, refiriéndose a esta necesidad del gobierno nacional de conformar un cuerpo docente: “la constitución de un cuerpo de especialistas lo suficientemente homogéneo asegurará, así, un proceso de

inculcación cultural, del que se obtendrán ciudadanos homogéneos” (Alliaud, 2007, p. 3).

El proyecto de constitución del sistema educativo nacional tuvo aportes sustanciales de Domingo Faustino Sarmiento, quien buscó alternativas para la “civilización” del pueblo argentino en el modelo estadounidense. En este país, capitalista y civilizado, la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de mujeres. A partir de ese modelo, el proyecto sarmientino, pensado y ejecutado durante la presidencia de Sarmiento, entre 1868 y 1874, hizo corresponder a la educación popular argentina con maestras mujeres. Graciela Morgade (1993) realiza una reconstrucción de quiénes fueron las primeras docentes y refiere al grupo de maestras estadounidenses contratadas por el gobierno argentino “las setenta y cinco norteamericanas invitadas por el gobierno argentino entre 1869 y 1898 fueron pilares del ethos normalista argentino: confianza absoluta en la escuela como medio de civilización del país y de transformación social” (Morgade, 1993, p. 53).

La creación de escuelas normales que dependían del gobierno nacional data de estos años, su objetivo era formar docentes para las escuelas primarias, en línea con la necesidad de expandir la escolarización en el territorio nacional. Las egresadas normalistas se incorporaron al mundo del trabajo remunerado, en el marco de escasas oportunidades en el mercado laboral para las mujeres, lo que derivó en la conformación de un cuerpo docente que llevó adelante una cruzada pedagógica a un bajo costo. El trabajo de Yannoulas (1992) aporta en comprender cómo la construcción del Estado-Nación incitó la inserción de las mujeres en el mercado del trabajo, transformándose en una especie de medio para llevar adelante la formación de la ciudadanía a través de un corpus de conocimientos socialmente válidos. La autora refiere, “las maestras se ven retratadas como un ejército de soldaderas anónimas, sin clase, sin raza, sin sexualidad y sin emociones, simplemente misioneras de una identidad nacional que también sumergió a los ciudadanos en el anonimato de lo homogéneo” (Yannoulas, 1996, p. 723).

Con mujeres designadas como “naturalmente aptas para educar”, las escuelas normales se transformaron en una auténtica posibilidad de acceso a los estudios y al mercado laboral. En la re-construcción de las primeras docentes que realiza Morgade, la autora refiere: “la apertura de un espacio laboral en las escuelas resultaba evidentemente atractivo y digno para las mujeres del siglo pasado” (1993, p. 59). En estas condiciones comenzó a gestarse el proceso de feminización de la docencia:

Se entendía que la enseñanza era un trabajo “apropiado para su sexo” ya que las mujeres venían educando en el hogar y sería “natural” para ellas seguir haciéndolo en la escuela. Por otra parte, su carácter dependiente desde el punto de vista económico y las escasas opciones alternativas para emplearse hacían de las mujeres una inversión estatal de rédito seguro (Morgade, 2007, p. 402).

El proceso de feminización también es retomado por Yannoulas (1992) quien enuncia y describe dos significados asociados a la feminización de la docencia, el cuantitativo y el cualitativo. El primero de ellos, también denominado *feminilización*, refiere al aumento de la cantidad de mujeres en el ejercicio de la profesión. En tanto el significado cualitativo, comprende las transformaciones que se generaron en la profesión como consecuencia de la *feminilización* y de las construcciones discursivas en torno a lo femenino:

Con el ingreso masivo de mujeres a una profesión, disminuyen las remuneraciones y el trabajo pasa a ser considerado como poco calificado...cuando las profesiones se *feminilizan*, comienzan a ser concebidas como extensión en el espacio público de la función privada de reproducción social (1992, p. 513).

De esta manera, el inicio del proceso de feminización de la profesión docente, estuvo en consonancia con el avance de un proyecto oligárquico y patriarcal llevado adelante en América Latina, en línea con construcciones discursivas de lugares y roles para varones y mujeres. En esa designación, el lugar asignado para ellas tuvo

connotaciones asociadas a la distribución de puestos de trabajo, esos “dotes naturales para la enseñanza” las ubicaban en un nicho dentro del mercado laboral y, de esta manera, no eran competencia para otros puestos de trabajo con los varones. Es menester nombrar en estos argumentos de designación de lugares, la consolidación de la familia nuclear moderna, donde la mujer tiene asignada la función reproductiva de la fuerza de trabajo, configurando nuevos roles para madres y esposas. Así, mujeres, madres, esposas y docentes han sido funcionales a las ideas de consolidación de los Estados modernos, transformándose en instrumentos para la expansión de la educación con una inversión baja y segura (Yannoulas, 1996).

La docencia en el nivel secundario

La expansión del sistema educativo nacional de la mano del nivel primario, pretendía impactar en la gran mayoría de la población o “población de los comunes”, según refieren Pablo Pinneau y Alejandra Birgin (2015), y estuvo a cargo de mujeres. En tanto la acepción utilizada por estos autores como “educación de los notables” remitió a la formación de generaciones de elites que se esperaba formaran parte de la clase dirigente del país. En la instrucción de esos grupos selectos está el origen de la docencia de nivel secundario en Argentina. Pinneau y Birgin (2015) trabajan sobre una reconstrucción de los procesos históricos que acompañaron la conformación del profesorado de nivel secundario en Argentina. Para ello, describen cuatro etapas para la docencia: *la aristocracia profesoral; los profesores diplomados; los profesores como profesionales de la sociedad salarial y los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa.*

La etapa de “*aristocracia profesoral*” surgió en el siglo XIX, luego del período independentista, y refería a la etapa en la que la educación secundaria apuntaba a la formación de las élites modernas-políticas-burocráticas. En ese tiempo, “los profesores eran cada vez más hombres laicos y extranjeros empleados por los Estados surgentes” (Pinneau y Birgin, 2015, p.50). Quienes ejercían funciones como profesores no requerían acreditaciones, su saber formaba parte de una

especie de estado incorporado por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual o, en pocas ocasiones, poseer título universitario. El ejercicio de la docencia en el nivel secundario estaba asociado a una herencia intelectual orgánica que despertaba la admiración entre el alumnado y reforzaba la idea de educación selecta y distinguida para unos pocos. Así, “los profesores enfatizaban características como el ‘buen gusto’, la ‘sobriedad’ y la erudición, mecanismos de identificación con sus alumnos, en la construcción del Estado oligárquico que se desplegaría en las décadas siguientes” (2015, p.51).

En las primeras décadas del siglo XX, nuevos sectores, como la clase media urbana, presionan por el acceso a la escuela secundaria. Pinneau y Birgin refieren: “inmigrantes urbanos, primeros asalariados, mujeres, etc., ingresaron a la escuela secundaria, que de a poco dejó de ser una marca de élite para volverse una forma privilegiada de ascenso social en la nueva sociedad moderna” (2015, p.51). En este tiempo, el trabajo docente comenzó a perder esa marca hereditaria masculina y oligárquica que caracterizó la etapa anterior y se desplazó hacia una distinción asociada al pasaje por el sistema educativo, de ahí la denominación de esta etapa como la de “*profesores diplomados*”, describiéndola de este modo:

Los profesores de secundaria comienzan a consolidarse como un colectivo cuya identidad se construye por la tenencia de un grupo de saberes-cómo enseñar ciertas materias en la escuela media-, y que se certifica por la tenencia de un diploma otorgado por una institución habilitada. (2015, p.51)

Hacia mediados del siglo XX, se suscitaron cambios políticos, sociales, culturales y educativos, muchos de ellos derivados del Estado Benefactor⁵. Durante el peronismo⁶, la masificación del acceso a la escuela secundaria, sumado a la

⁵ Definido a partir de una expansión del gasto público, otorgando al Estado un papel más central en la producción y en los servicios públicos a través de una política de nacionalizaciones, la distribución más equitativa del ingreso nacional y, finalmente, el paulatino montaje de un régimen de incentivos que premió las actividades orientadas al mercado interno y desestimuló la producción destinada a los mercados internacionales (Torre, 2002, p.45).

⁶ Período de expansión de los derechos sociales y de integración política y social de vastos sectores del mundo del trabajo. El comienzo del peronismo se ubica en 1943, cuando se inició la secuencia histórica que llevó al encuentro de Perón y las masas obreras y a la conquista del poder político. Su

supresión de aranceles y la eliminación de exámenes de ingreso, impactaron también en la matrícula del nivel superior. Esta configuración amplió la demanda de profesores para cubrir los cargos derivando en la creación de institutos del profesorado nacionales y provinciales que certificaran la formación docente (Pinneau y Birgin, 2015). Para ese momento, la docencia secundaria era una profesión feminizada, cuyos ingresos permitían la participación en el consumo del mercado interno -en crecimiento-, condición para acceder y pertenecer a la clase media argentina. François Dubet refiere a la construcción del discurso social de igualdad de oportunidades en el marco del avance de las políticas del Estado de Bienestar, así, el autor expresa: “el modelo de la igualdad de las oportunidades se ve asociado a una forma de construcción y de representación de los actores sociales elaborada en torno al trabajo y a la utilidad funcional de cada uno” (2006, p.31). De este modo, la ilusión de la igualdad de oportunidades que ofrecía el Estado Benefactor chocaba contra la designación discursiva de lugares de acuerdo a la división sexual del trabajo, que coloca a las mujeres en el ámbito familiar como esposas y como madres. Según Dubet:

Durante un período muy largo, la igualdad de las posiciones no significó un cuestionamiento a la división sexual del trabajo. Construida por la solidaridad nacional, las asignaciones familiares, los servicios públicos y los sistemas de jubilaciones y pensiones, está dirigida, aun allí, a reducir las brechas sin por ello abolirlas (2006, p.29).

La tercera etapa de la docencia de nivel secundario definida por Pineau y Birgin (2015, pág.), considera a “*los profesores como profesionales de la sociedad salarial*” y tiene sus orígenes en 1958, momento en que la docencia era una profesión en auge y con creciente demanda, para entonces, el vínculo laboral entre docentes y el Estado tuvo un marco regulatorio con la sanción e implementación de

terminación se produjo en 1955 por un golpe militar con un fuerte respaldo civil. Luego de sucesivos gobiernos militares en Argentina y del exilio de Perón en España, vuelve a la presidencia en 1973 hasta su fallecimiento en 1974, es reemplazado por su esposa, Ma. Estela Martínez, quién en 1976 sería derrocada por la junta militar de Videla, Massera y Agosti. La primera presidencia se sitúa entre 1946 y 1952, el segundo mandato presidencial fue entre 1952 y 1955 y el tercer mandato entre 1973 y 1974 (Torre, 2002).

la Ley 14.773, la Ley del Estatuto Docente. En su descripción histórica de la profesión docente, el autor y la autora expresan que a partir de este hito: “para ingresar a la docencia como para ascender en el escalafón debían valorarse, además de la tenencia del título, aspectos vinculados al saber y el desempeño pedagógico” (Pineau y Birgin, 2015, p.53). Con el Estatuto Docente en marcha, comenzó un proceso de profesionalización de la docencia y de reconocimiento de ésta como un trabajo. Se hicieron fuertes las organizaciones sindicales docentes, transitando un camino de crecimiento en materia de representatividad sectorial, derivando en, por ejemplo, la creación en 1973 de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Los procesos de sindicalización docente, sumados a la expansión del sistema educativo, desestabilizaron “la hegemonía del componente vocacional, que dejó sus marcas aún activas” (Pineau y Birgin, 2015, p. 54).

Esta crisis del modelo vocacional asociado a la docencia se encuentra dentro de la caracterización que Dubet (2006) realiza para referirse a la crisis del sistema escolar construido en el marco de la modernidad. El autor describe la tarea docente remitiéndose a: “la principal virtud de los maestros radica en su vocación, en el hecho de que ellos creen en los principios de la institución y, además, los encarnan” (2006, p.17). Las transformaciones en materia educativa y de la profesión docente de mediados del siglo XX han perfilado las condiciones para el pasaje de la vocación a la profesión y con ello, “el docente no separa su autoridad de su vocación ‘sagrada’ y del carisma que le acompaña, pero sí de sus competencias, sus cualificaciones y su eficacia” (2006, p.21).

Hubo un fuerte énfasis en los objetivos y el cumplimiento del currículum prescripto, acercando la docencia a acepciones vinculadas a una tarea monótona, burocratizada, repetitiva, que la alejaron cada vez más del reconocimiento social asociado a la producción y distribución de bienes culturales. Pineau y Birgin caracterizan el paso por la docencia como: “una actividad ‘menor’ de ciertos sujetos, ejercida durante la juventud en busca de mejores horizontes, un seguro económico

de profesionales liberales, o una actividad para las mujeres con ciertas inquietudes” (2015, p. 55).

Entre 1973 y 1983, ocurrieron en Argentina transformaciones de tipo económico, político, social y cultural que impactaron en distintas organizaciones e instituciones y que dieron forma a los cimientos de la oposición al proyecto estratégico de la clase obrera cuyos inicios se encuentran en el peronismo. Comenzó a gestarse en este tiempo una avanzada del capital financiero en detrimento de acuerdos sociales, entre ellos, el pacto social, firmado en 1973, a partir del cual se colocaba en manos del gobierno, la industria y los sindicatos el manejo de la política económica nacional. Martín Asborn, aborda la descripción de este período histórico y nombra las medidas que, hacia 1975 y en escasos lapsos temporales, implementó el capital financiero: “desabastecimiento, limitaciones en la producción, fuga de capitales, no renovación de las áreas sembradas, reducción de exportaciones” (1991, p.223). Esta estrategia tuvo impactos como inflación, recesión, problemas en el balance de pagos y una mayor dependencia de la economía internacional. Se instaló una situación de emergencia social, de crisis parlamentaria y deterioro institucional, en el marco de movilizaciones obreras y una necesidad -vista desde el capital financiero- de “transformar la economía y la sociedad atacando la base material que sostenía la resistencia de los trabajadores a los cambios propuestos: la economía cerrada, el alto nivel de empleo y la organización sindical” (Asborn, 1991, p.223).

El 24 de marzo de 1976, las fuerzas armadas tomaron el poder en un “proceso de reorganización nacional” al que preferimos denominar dictadura cívico-militar. Para ese tiempo, el plan económico y social implementado “respondía a los intereses del capital financiero en su conjunto y su fin era en lo esencial, la más consecuente defensa del sistema capitalista local lo que implicó una defensa estratégica de las empresas más poderosas” (Asborn, 1991, p.226). En este contexto, las instituciones, sobre todo las de tipo social, vieron impactadas sus lógicas de funcionamiento. Para describir el plan educativo implementado, Romina De Luca refiere a las intenciones de mejorar los procesos formativos: “pretendían

reordenar la `realidad escolar´ por ese momento `caótica´ producto de la infiltración de ideologías `subversivas´ (...) instaurar un nuevo modelo de organización educativa” (2013, p.77). Se echaron a andar procesos de regionalización curricular y descentralización de las funciones del Estado, con una paulatina transferencia de éstas a las jurisdicciones, configurando una profunda fragmentación social y educativa. Las decisiones de gobierno militar consideraron, según De Luca, el siguiente diagnóstico:

La educación se encontraba en un “profundo estancamiento” y no acompañaba los requerimientos y necesidades efectivas del país. De todos los niveles, la escuela secundaria requería de una intervención urgente para convertirla en un espacio de capacitación y de orientación de los jóvenes hacia el mundo del trabajo. Sin embargo, allí no se agotaban los problemas. En general, la estructura del sistema era altamente burocrática producto de la intervención excesiva del Estado, en detrimento de las provincias, más ligadas con el día a día escolar (2013, p.77).

El proceso de descentralización y fragmentación del sistema educativo continuó entre 1983 y 1999. En ese período, se concretó la transferencia de los niveles medio y terciario a las provincias, contemplada en la Ley N° 24.049, de Transferencia de servicios educativos, sancionada en 1991. El Estado nacional definió sus atribuciones en materia educativa, las cuales quedaron expresadas en la Ley Federal de Educación, sancionada un año después de la transferencia a las jurisdicciones. Rodrigo (2006) las sintetiza en cuatro áreas centrales de intervención: “1) el establecimiento de los contenidos básicos comunes, 2) la evaluación de los resultados del sistema educativo nacional, 3) la implementación de programas compensatorios y 4) la capacitación docente” (2006, p.96).

Pineau y Birgin (2015) definen la cuarta etapa de la re-construcción histórica de la docencia caracterizando a los “*profesores ante los efectos de la fragmentación educativa*”. Con la descentralización de las funciones educativas del Estado, “se construyó un nuevo paradigma para la educación que se tradujo en una reforma

educativa que transformó, entre otras, la estructura del sistema educativo con la consiguiente alteración de las titulaciones y el trabajo docente” (2015, p.56). Se refundaron principios del tecnicismo, con nuevas definiciones en torno al cumplimiento de objetivos y de estándares de evaluación sugeridos por organismos internacionales de crédito como el Fondo Monetario Internacional.

La formación docente continua fue una exigencia para la docencia, inaugurando nichos de mercado con propuestas formativas que les asegurasen a los docentes la autogestión de sus funciones y más puntos en el escalafón para asegurar el puesto de trabajo. Silvia Grinberg, caracteriza este contexto como las “sociedades del gerenciamiento” y refiere, de forma específica, a la tarea de docentes: “se encuentran frente al desafío de unas reformas educacionales que en la lógica de las sociedades del conocimiento han dejado a la profesión de enseñar teniendo que surfear el mar de la información y ubicando a los docentes como orientadores de aprendizajes” (2014, p.24). La re-construcción histórica de la docencia, sobre todo en el nivel secundario, permite atender a los discursos docentes e identificar en ellos resabios de las etapas del devenir docente.

Sistematizando lo que sostiene Grinberg y retrotrayéndolo a nuestra época actual, es posible notar su impacto y materialización en los propios relatos de las docentes. De esta manera, en situación de entrevista, Paola, nos contaba acerca de la necesidad constante de estar siempre en la vanguardia con la formación. En esa línea, nos habla de una especie de necesidad inherente a la tarea:

Tenemos que estar siempre capacitándonos, actualizándonos, porque eso también permite estar al día con los alumnos (Paola, 42 años, docente de nivel secundario escuela pública, con 18 años de antigüedad).

En el plano provincial, el proceso de descentralización de funciones del gobierno nacional derivó en el diseño de políticas de enfoque compensador, las cuales son recuperadas por Martínez (2015) para Santa Fe, haciendo referencia a “diferentes planes educativos y en algunos casos, el ‘padrinazgo’ de empresas

privadas” (p.s/n). De esta época data la implementación del Plan Social Educativo y el surgimiento de políticas educativas de atención a la diversidad como la conformación de equipos multidisciplinarios de intervención socioeducativa para la Provincia de Santa Fe. En esta línea, la autora refiere a:

Las políticas educativas de “atención a la diversidad/inclusión educativa”, desde determinadas marcas estigmatizantes, asociadas a las “carencias” y a la consideración de ubicar como punto de partida de acciones políticas y pedagógicas a cada sujeto, desde sus particularidades (Martínez, 2015, p. s/n).

A partir de 2006, y detrás de la concepción de la educación como un derecho, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y con ella se amplió la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario. Myriam Feldfeber y Nora Gluz refieren a la conceptualización de la educación “como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” (2011, p.347). La consolidación, en términos de ingreso del nivel medio, generó transformaciones estructurales en la docencia, que comenzó a verse desafiada por lograr la permanencia y egreso de estudiantes que antes de la obligatoriedad no transitaban por la escuela media. Terigi, realiza un análisis del impacto de la universalización del nivel medio y distingue:

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobre-edad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias (2008, p. 67).

Este despliegue de creatividad en el diseño de estrategias para sostener y acompañar las trayectorias de estudiantes de nivel medio ha inaugurado, de acuerdo a nuestra perspectiva, una nueva etapa, la quinta si continuamos con la denominación empleada por Pineau y Birgin (2015), para el trabajo docente del nivel secundario, y a la que referiremos como la etapa de la “docencia bajo los efectos de la universalización”.

Retomando a Grinberg, las lógicas del “gerenciamiento” operan sobre la práctica docente, donde “la diversidad, la innovación, la creación, el cambio, desde hace años, se convirtieron en los términos que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro y, desde ya, de la educación” (2015, p.124). Se hace lugar a otros interrogantes en relación con qué técnicas sobre sí mismo ejerce cada agente para poder reconocerse como docente en los escenarios que trabaja, qué exigencias sobre sí mismo operan, qué cree saber y qué necesita saber para enfrentar sus prácticas. Desde la perspectiva de Dubet (2006), las prácticas de las docencias contemporáneas deben tener ciertas condiciones, tales como: apertura a la situación y estrategias de distinta índole, no necesariamente didácticas.

Estas características denotan que las fronteras del trabajo docente están “corridas”, no están bien delimitadas, instalándose la necesidad de encontrar “artimañas” para entrar en contacto con el estudiantado y, desde ese lugar, poder enseñar. Se trata de estrategias que, en muchos casos, exceden lo didáctico-curricular y que parecerían ser constitutivas y necesarias para traccionar los aprendizajes. Maselli *et al.* (2015) realizaron una investigación sobre docentes de nivel secundario ante el desafío de la inclusión educativa y concluyen que la docencia se encuentra en un “posicionamiento más asistencial que promocional, en las que priman visiones cercanas al reproductivismo escolar; se trata de una suerte de conformismo en donde ‘nada más puede hacerse’” (2015, p.59), instalando “tensiones entre estos enfoques compensadores y una mirada de restitución de derechos, oportunidades y apuestas a futuro” (p. 59).

Lo que abunda en la práctica es la imprevisión constante, los escenarios escolares son inestables, las estrategias se desvanecen en el devenir de lo cotidiano y se requiere de ingeniería artesanal para conectarse con cada trayectoria escolar. Estas condiciones suponen un fuerte compromiso personal por parte de quienes ejercen la docencia, debiendo poner en juego atributos personales que lo llevan al desgaste, cansancio, agotamiento y malestar por la implicación personal generada en este escenario.

A modo de conclusión del capítulo

Como hemos trabajado a lo largo de este capítulo, la re-construcción histórica del trabajo docente, en una ineludible relación con el Estado, pone en evidencia una compleja labor de quienes participan -ayer y hoy- en la conformación de lo común. Labor que cobró protagonismo con la necesidad de construir la identidad nacional anclada en impartir la cultura letrada para todo el conjunto de la población, y que hoy, como en cada época, se reconfigura “para que ese común se haga posible, más aún cuando no sólo es el espacio para encontrarse con otros, otros diferentes, sino también para el encuentro con ese otro que es la cultura letrada” (Abalsamo y Grinberg, 2016, p.3).

En el marco de nuestro trabajo, historizar la docencia en Argentina supuso realizar un recorrido con el que nos propusimos construir históricamente el rol de la mujer-docente, contextualizando los orígenes del proceso de feminización del trabajo docente. La descripción de la transformación cronológica de este proceso permitió abordar las condiciones en que se generó, con qué partícipes e intenciones fue reconfigurándose, poniendo en evidencia no sólo por el número mayoritario de mujeres que ejercen la profesión, sino también por los condicionantes sociales, económicos, políticos y culturales que configuran modos de pensar y transitar el trabajo docente.

CAPÍTULO II

El trabajo docente en pandemia

En este capítulo se trabaja con una descripción de los modos en que la docencia transitó el tiempo de pandemia. Se abordan las formas del hacer/ser docente ante la inauguración de nuevos y cambiantes escenarios, mediando el ASPO y el consecuente ejercicio de la profesión desde los domicilios, la premisa de continuidad educativa y las exigencias del aparato estatal, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

La feminización socio históricamente construida en torno a la docencia entra en diálogo con la domiciliación del trabajo remunerado y expone una intersección entre mujer-docente-pandemia que pretendemos poner sobre el tamiz a partir de las voces de las entrevistadas.

La continuidad educativa en Argentina

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró que el brote de Coronavirus, COVID-19 se transformó en una pandemia a nivel mundial. Los distintos gobiernos han implementado medidas para prevenir el avance del virus y permitir a los sistemas de salud responder ante los contagios que se estimaba ocurrirían, algunas de las disposiciones giraron en torno al confinamiento de la población, el distanciamiento social y el cese de actividades presenciales (Ordorika, 2020).

En nuestro país, las medidas de prevención han dispuesto un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) desde el mes de marzo, lo cual supuso, entre otras de muchas cuestiones, la suspensión de actividades presenciales en las escuelas; habilitándose así, distintos modos de trabajo desde el hogar para asegurar la continuidad educativa. Se trató de una medida socio-sanitaria excepcional que, en el contexto de la emergencia por la pandemia de coronavirus supuso, entre otros alcances, que toda la actividad de los niveles educativos obligatorios de Argentina⁷ (nivel inicial, primario y secundario) y no obligatorios (nivel

⁷ Artículo 16 de la Ley de Educación Nacional: La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes

terciario y universitario), se desarrollara de forma virtual y desde los domicilios. (Decreto de necesidad y urgencia 297/2020, Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación).

La categoría *continuidad pedagógica* fue puesta en discusión en el tiempo de pandemia. Los autores Sadovsky y Castorina (2020) realizan aportes en torno a los desafíos que supuso el trabajo docente en los tiempos de excepción que significó la pandemia y en relación con la continuidad pedagógica expresan:

Podríamos decir que la expresión *continuidad pedagógica* que se propuso desde el inicio del ASPO recibió la adhesión de los docentes que la asumieron con mucho esfuerzo y con muchas horas de trabajo. Su significado fue en primera instancia más actuado que reflexionado y, con el correr de los intentos de maestros y profesores para desarrollar la enseñanza en este nuevo contexto, se fue transformando (p. 212).

De algún modo, la *continuidad pedagógica* fue una premisa instalada desde el discurso, inicialmente gubernamental; a partir de esta especie de consigna - taxativa- se pretendió dirigir las intenciones de enseñar en el contexto pandémico. Se pusieron en marcha múltiples mecanismos para asegurar la continuidad pedagógica, en su mayoría virtuales y anclados en propuestas en las que medió la tecnología. Algunos ejemplos son las videollamadas por plataformas (Google Meet o Zoom), uso de Google Classroom, creación de grupos de WhatsApp, intercambios a través de correos electrónicos personales para salvaguardar dudas y consultas que llegaban en todo momento. Otras estrategias se anclaron en la entrega de fotocopias en las escuelas con teoría y actividades de las diferentes asignaturas. También se hizo hincapié sobre la importancia de los vínculos, de esta manera, algunas escuelas trabajaron en asignar un tutor para cada grupo de estudiantes que mediara entre docentes y estudiantes, monitoreando el desempeño de los últimos.

asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

Continuar haciendo escuela en tiempos de excepción trajo consigo interrogantes en relación con la priorización de contenidos, en respuesta a qué enseñar y que remiten a problemáticas ya existentes antes de la pandemia. Algo después de preguntarse si repasar lo que ya se supone que se sabe o avanzar en los contenidos programados para el ciclo lectivo, en una confrontación con el absentismo a las clases sincrónicas y la negativa o tibieza de la realización de actividades, llegaron cuestionamientos referidos a quiénes les estamos enseñando, con quiénes están aprendiendo los y las estudiantes, por qué no se conectan los y las que no están, o cómo atraviesa la pandemia a las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes. De aquí, y por ello discutida, la complejidad de la categoría *continuidad pedagógica*.

El rumbo de la docencia desde lo normativo/institucional

El rumbo de la actividad educativa se fue delineando, primero a nivel del gobierno nacional y luego, adaptando estas medidas a sus propias particularidades, lo hizo cada jurisdicción. Para la re-construcción del camino que transitó la docencia de la provincia de Santa Fe, recurriremos a las distintas circulares, decretos y resoluciones emitidas por el Ministerio de Educación de la jurisdicción y el Consejo Federal de Educación⁸ (CFE) y, a partir de ellas, hilvanar las coordenadas que configuraron el rumbo de la docencia en el tiempo de pandemia.

Desde la perspectiva de las docentes que experimentaron la llegada de múltiples pedidos desde los organismos gubernamentales con el afán de orientar la tarea, realizamos una reconstrucción cronológica de la reconfiguración de la docencia en el tiempo de pandemia a través de decretos, circulares y normativas ministeriales. Hay en este recorrido una apuesta a poner de relieve cuáles fueron las exigencias que marcaron el rumbo, por lo menos desde la propuesta normativa, y qué sucedió con la puesta en práctica en las escuelas, lo que significó una

⁸ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

variedad de matices con los que nos encontramos en el trabajo de campo. De alguna manera esta reconstrucción trata de contrastar qué se pedía desde los organismos gubernamentales y cómo estos lineamientos impactaron en la práctica docente.

El recorrido por los distintos instrumentos de comunicación estatal está organizado en ejes definidos en torno a momentos y/o instancias neurálgicas para la definición del rumbo educativo tales como las primeras comunicaciones luego de la suspensión de la actividad presencial, orientaciones para la práctica docente, capacitación docente, final del ciclo lectivo 2020 y las especificaciones para la vuelta a la presencialidad.

Las primeras comunicaciones

En este sentido, la primera circular emitida luego de la suspensión de la actividad presencial en las escuelas fue la N° 005 del 18 de marzo del 2020. En ella, se hicieron explícitos dos caminos para desplegar la tarea de educar en el nuevo contexto: uno de ellos asociado al uso de herramientas digitales como Facebook, WhatsApp, Instagram, correo electrónico y la posibilidad de formar comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje; el otro orientado a la utilización de materiales escritos, cuadernillos, secuencias didácticas, libros, cuya distribución se invitaba a organizar junto con otros materiales de lectura. En esta primera circular, se sugirió trabajar en propuestas con soportes variados, comenzando por aquellos que generaban más seguridad en la docencia por su manejo y conocimiento, se invitaba a “comenzar con aquellos con los que nos podamos desplegar pedagógicamente con mayor soltura” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2020). En esta comunicación ministerial se informaba que a partir del 19 de marzo del 2020 comenzaba a funcionar la plataforma ministerial del Campus Virtual “Seguimos aprendiendo en casa”, con blogs y pestañas con contenido para cada nivel obligatorio del sistema educativo. La circular cerraba con la frase “demostramos lo mejor de cada uno de nosotros para que nuestros chicos y nuestras chicas sigan aprendiendo haciendo escuela en la casa”.

Luego de esta primera comunicación, el 5 de abril del 2020, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe emitía la circular N° 009, en ella, la primera mención fue para asegurar el funcionamiento de comedores escolares, “lo más importante es prestar el servicio y ese es un servicio a cuidar especialmente”. En cuanto a las propuestas de enseñanza, se lee: “estamos aprendiendo, buscando, proponiendo”, en este marco, se hacía referencia a las ansiedades, inquietudes y resistencias que obstaculizaban el proceso que se necesitaba desplegar y acompañar. Por esta razón, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe solicitaba a la docencia “sostener un vínculo afectivo, cercano y tranquilizador con los estudiantes, procurando construir confianza y animando desde la posibilidad de construir una experiencia nueva y valiosa”. Se pedía “*dosificar*” las propuestas, contemplando que no excedieran el nivel de autonomía que cada estudiante tenía y considerando que el entorno adulto “no sustituye” al docente.

Perspectivas y orientaciones para el trabajo docente en pandemia

Luego, en la circular N° 010 del 15 de abril de 2020, se hacía mención a “perspectivas, criterios y modalidad de mediaciones posibles que orientan el desarrollo del trabajo escolar en la cuarentena”. En este detalle, se destacaban perspectivas pedagógicas que daban cuenta de la necesidad de planear y desarrollar un tramo con mayor *sistematicidad* en el trabajo de acompañar a estudiantes y familias en un proceso educativo inédito, sin contacto con el estudiantado. Se hacía mención a una perspectiva que contemplaba una *organización gradual* de los itinerarios formativos, haciendo énfasis, nuevamente, en una “dosificación de contenidos, materiales y actividades” en torno a núcleos de contenidos prioritarios elegidos, con la sugerencia de “no saturar la planificación y los envíos a los alumnos, porque será contraproducente”. También se pedía tener en cuenta el impacto de las *variaciones en los formatos*, producidas por el uso de herramientas, soportes y entornos nuevos para el diseño y desarrollo de la enseñanza, solicitando la precaución de no caer en el “automatismo y la simplificación de la tarea, cuidando el vínculo implicado en cada acción”.

Continuando con las orientaciones que, luego de un mes del inicio del ASPO, el Ministerio de la Provincia de Santa Fe acercó en la circular N° 010 a delegaciones regionales, coordinaciones pedagógicas, supervisiones y direcciones de escuelas, se puede leer una recomendación para la docencia de “relativa autonomía en los desempeños” para el estudiantado, contemplando la necesidad de pensar formatos que les permitieran a estudiantes “desempeñarse y resolver las consignas”. En cuanto a la reconfiguración de propuestas que supuso la virtualización de la enseñanza, desde el mes de marzo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe trabajó en el diseño y puesta en funcionamiento de blogs en la plataforma ministerial a través del Campus Educativo⁹, programas de TV y radio, diversos portales¹⁰ y la producción y distribución de cuadernillos impresos en papel para la escolarización obligatoria, los cuales también se encuentran en formato digital¹¹. La cantidad inicial de cuadernos distribuidos no se correspondía con el total de estudiantes, por esto, en la circular N° 010, se establecieron criterios para priorizar la distribución de los ejemplares, atendiendo a baja o nula conectividad, disponibilidad tecnológica, ruralidad y suburbanidad, escuelas ubicadas en zonas socioeconómicamente desfavorables, contexto popular de carencia de medios, dificultades laborales y de consumo familiar, entre otros.

La última de las coordinadas ministeriales expresadas en la circular N° 010, remite a “mediaciones docentes cuidadas para sostener el vínculo educativo centrado en la enseñanza”. En este apartado se sugiere el trabajo colaborativo, solidario entre pares para “que no deje a ningún docente en soledad” y se invitaba a “cuidar las trayectorias de las nuevas generaciones, para que salgan fortalecidas en sus aprendizajes de saberes y actitudes sociales”.

La siguiente comunicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, fue la circular N° 013 del 06 de mayo del 2020. En ella se hacía especial mención a la evaluación como “una construcción compleja y continua de valoración

⁹ <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>

¹⁰ <https://www.santafe.gob.ar/gestioneducativa/#/portal>

¹¹ <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos-2021/>

de situaciones pedagógicas, sus procesos y resultados, como también los contextos y condiciones en que éstas se producen”. Se hacía referencia a “experiencias de acreditación de materias” para estudiantes de 5° año de las escuelas secundarias orientadas y 6° año de las escuelas técnicas, con el pedido a docentes de “organizarse en equipos y proponer formas de trabajo colaborativo para abordar la evaluación y resolución definitiva”. También, se brindaron precisiones (fechas y modalidad de trabajo en una semana de encuentro para consultas) para la tarea docente con estudiantes con espacios adeudados de 2019.

Capacitación de la docencia

La capacitación docente estuvo presente en las comunicaciones ministeriales. En la circular N° 015 del 31 de Julio del 2020, se brindaron precisiones sobre jornadas de capacitación; se trató de cinco, más una propuesta de capacitación del Sistema Federal de Formación Docente compartida a través de la plataforma del INFOD¹² y denominada “Semana de formación docente para el retorno a la presencialidad”. La capacitación se distribuyó en dos semanas, del 03 al 18 de agosto. La primera jornada fue destinada a analizar el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a las clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores (Resolución CFE N° 364/2020¹³). En la segunda jornada, la docencia debía trabajar con un texto titulado “Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual” (Terigi, 2011) y, a partir de él, pensar nuevas posibilidades y alternativas de las formas que podía asumir la organización escolar. Luego, la tercera jornada estuvo destinada a intercambios acerca de la enseñanza basada en problemas y el aprendizaje situado, nuevamente, a partir de la lectura de otro texto, en este caso se trataba de la obra “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado” (Sagastegui, 2004). En la cuarta jornada de capacitación se trabajó con la evaluación como una oportunidad a partir de una guía de lectura de los capítulos I y III del libro “La evaluación como oportunidad”

¹² Instituto Nacional de Formación Docente

¹³ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

(Anijovich y Capelletti, 2017). En la última jornada se pensó una instancia de debate, a partir de una propuesta de actividades que se subió al Campus Educativo.

Las jornadas de capacitación y encuentro entre docentes no fueron exclusivas del tiempo de pandemia, de hecho, la puesta en funcionamiento del Campus Educativo data del año 2016. Con anterioridad, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe organizó e implementó programas como el de Escuela Abierta¹⁴. Se trató de una iniciativa de formación permanente cuyo objetivo fue generar nuevos conocimientos y capacidades en la docencia atravesados por tres ejes: la calidad educativa, la inclusión socio-educativa y la escuela como institución social. De modo que, a pesar del contexto de excepción, las instancias formativas continuaron la agenda, adaptando las temáticas y modalidades de acuerdo a las características del momento.

Promoción y acreditación del ciclo lectivo 2020

Así, y continuando con esta reconstrucción cronológica de decretos, circulares y normativas de orden ministerial, el 01 de septiembre de 2020, el CFE emitió la Resolución 368/20. En ella se hicieron explícitas las condiciones de acreditación y promoción de estudiantes en escolaridad de niveles obligatorios, describiendo pautas para la transición de un nivel educativo al subsiguiente. Así, el artículo N° 5 de esta resolución expresaba: “a los efectos de la promoción y de manera excepcional se considerarán cada año/grado escolar del ciclo 2020 y el subsiguiente del ciclo 2021 como una unidad pedagógica y curricular” (Res.368, 2020, p.s/n). A partir de esta disposición, el modo de concebir la acreditación y promoción del estudiantado debió reconfigurarse en torno a un nuevo formato que se iba construyendo a medida que se transitaba, es decir, las precisiones de los alcances de esta unidad curricular fueron pocas y el discurso social tradujo el contenido del artículo antes mencionado en la proposición “nadie repite en 2020¹⁵”.

¹⁴ https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=32

¹⁵ <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/268337/>

Esta idea fue cobrando cada vez más fuerza a nivel mediático y se transformó, sobre todo en casos de estudiantes con escasa vinculación escolar en 2020, en un condicionante para sostener las propuestas pedagógicas. El guión se escribía mientras se actuaba, y las formas de organizar esa continuidad entre el 2020 y el 2021 como una unidad pedagógica dependieron, nuevamente, y como en cada circular/resolución, de la interpretación, posibilidades, recursos, población escolar, plantel docente con que contaba cada organización escolar. Aquí, hay un punto relevante a considerar en el tránsito de la docencia en el tiempo de pandemia, sobre todo en el nivel secundario. Quienes ejercen docencia en las escuelas secundarias tienen, en su mayoría, distribuidas las horas cátedra en distintas escuelas, por lo que se trató de un tiempo de múltiples exigencias, demandas con celeridad y continuas, que respondieron no sólo a los requerimientos de las coordinadas nacionales y jurisdiccionales, sino a las de cada establecimiento educacional. Se condensó así un modo de trabajo con una multiplicidad de condicionantes que iban apareciendo conforme se transitaba la labor. Para sistematizar esta diversidad de formas de organización de lo escolar, las palabras de Milena:

Bueno, la escuela XX se organizó con un classroom a nivel institucional, o sea, lo armaron desde la escuela, donde los preceptores cargaban a cada alumno y a los profesores de ese curso. (...), o sea de primero a quinto, tanto del turno mañana como del turno tarde, lo manejaba la escuela, solamente nosotros cargábamos las actividades y las clases ahí. También en esa plataforma teníamos para hacer meet o para grabar clases lo que se manejó con el correo del ministerio de la provincia de Santa Fe (...) la indicación era que utilicemos las herramientas que teníamos a disposición, si nosotros considerábamos que teníamos que grabar la clase, grabábamos la clase, la cargábamos, también teníamos armados grupos de whatsapp, los preceptores en realidad tenían grupos de whatsapp donde nos incluían en la hora de clase en ese grupo y luego nos eliminaban, así que nosotros todo lo que subíamos al classroom lo hacíamos como una vía

doble porque era a través del whatsapp también en ese momento. Se subía todo, archivos pdf, videos descargados, videos interactivos grabados por nosotros(...) En la escuela técnica nosotros teníamos que crear un grupo de whatsapp de la materia con el grupo, o sea nosotros teníamos, los profes, cada profe definía, y les pasábamos un correo al estudiante, que generalmente, yo le pasé el mío privado, le pasábamos un correo al estudiante que nos tenía que enviar ahí los trabajos. Creo, casi al finalizar la pandemia nos pidieron que creemos classroom y cada profe creaba el classroom y le pasaba a la escuela el classroom y la escuela le pasaba el código al estudiante, pero no era para que entreguen trabajos, sino como un repositorio de actividades (...)Y en la escuela YY lo que se hizo fue un site, un sitio institucional, donde en ese sitio institucional están, bueno ahora hay cuarto año, pero antes había primero, segundo y tercero, y estaban cargadas todas las asignaturas por año. Entonces la directora nos habilitaba y cada docente entraba a su espacio y cargaba ahí en el sites de la escuela, la actividad, el link, todo y armaba su paginita.(...)Entonces los chicos también, entraban ahí, buscaban, se trabaja bastante distinto porque son chicos que, primero que no tienen muchos hábitos de estudio y tercero hay una situación social y económica bastante compleja (...) a veces pasábamos el drive o el pdf a la directora y ella, a través de una fotocopiadora que hay en la escuela, se encargaba de imprimir los trabajos para que ellos pudieran completar y toda esa parte (Milena, 42 años, con 18 años de trabajo docente en el nivel secundario en escuela pública).

Las formas de trabajo respondieron a las características de cada escuela, de lo que era interpretado por los equipos directivos y, en algunas instancias, de las posibilidades/capacidades de cada docente para responder con celeridad a los cambiantes requerimientos y también de los múltiples condicionantes de tipo económico, social y cultural.

Especificaciones para la vuelta a la presencialidad en las escuelas

Con el inicio del calendario académico 2021, el 12 de febrero, el CFE emitió la Resolución N° 0386/2021 con la que se establecieron los modos en que las jurisdicciones debían priorizar el desarrollo de clases presenciales en todos los niveles obligatorios de la escolaridad y en todas sus modalidades. En línea con esta resolución, el 5 de marzo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe emitió la circular N°0112 en la que se informaba la aprobación del retorno a la presencialidad educativa en todos los niveles obligatorios y modalidades concurrentes en establecimientos de gestión oficial y privada. Las instituciones educativas debieron adaptar espacios, considerar medidas para cumplir con aforos y subdividir los distintos cursos en lo que se denominaron “burbujas”. Esta forma de organización supuso el cursado del cincuenta por ciento del estudiantado en la escuela, de forma presencial, mientras la otra mitad del curso recibía propuestas pedagógicas de forma virtual a través de los canales de distribución que cada organización escolar creyó conveniente, en muchos casos se empleó la herramienta de Classroom. Esta modalidad de trabajo se organizó de forma semanal, es decir, una semana mitad del curso -o una burbuja- asistía presencial y la otra mitad -o segunda burbuja- de forma virtual y a la semana siguiente se invertía el esquema: primera burbuja, virtual y segunda burbuja, presencial. De este modo, la docencia daba respuesta a otro requerimiento laboral sin precedentes; cada agente asistía, de cuerpo presente, a los establecimientos educativos para dar clases a la mitad del curso y, a su vez, diseñaba, publicaba y gestionaba propuestas pedagógicas virtuales para la otra mitad del curso.

Las experiencias de educación bimodal -presencial y virtual- se transitaron hasta el mes de mayo 2021, momento en el que la curva de contagios se mostró en crecimiento y las autoridades nacionales¹⁶ y provinciales dispusieron nuevamente, y entre otras medidas, el cese de la actividad presencial en los establecimientos educativos. En la provincia de Santa Fe, la suspensión de la actividad presencial se

¹⁶ Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

fue renovando, prácticamente, semana a semana, teniendo en vilo a la docencia en relación con la modalidad del desarrollo de la enseñanza en un futuro muy próximo, haciendo que cada semana la expectativa por la llegada de circulares¹⁷ y comunicados de las autoridades jurisdiccionales creciera y condicionara los modos de organización de la tarea, el tiempo y la energía docente.

Luego del receso invernal, a finales del mes de agosto, llegaba la comunicación de la vuelta a la presencialidad plena, emitida por el CFE mediante la resolución N° 400/2021. En ella se dieron a conocer las condiciones que los establecimientos educacionales debían cumplir para asegurar una vuelta a la presencialidad cuidada. Entre algunas de las recomendaciones se distinguen: el distanciamiento físico entre estudiantes debía ser de 1,50 m; entre docentes y estudiantes debía ser de 2m, lo mismo en espacios comunes entre estudiantes; ventilación permanente y cruzada; uso permanente de barbijo; higiene frecuente de manos; aislamiento de casos sospechosos y contactos estrechos. Respecto de la docencia, el Ministerio de Educación de la Nación solicitaba, además, el uso de máscaras preventivas y barbijos, lo que significó adaptar los modos de comunicarse con el estudiantado, dosificando el recurso vocal para evitar perder la voz en el intento de dar clases cumpliendo con los protocolos. Antes de la vuelta a las aulas, el Ministerio de Educación de la Nación organizó e implementó una instancia de sensibilización que se denominó “Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad¹⁸”. En el material compartido se presentan los aspectos sanitarios, de higiene y cuidado, acompañando con imágenes que ilustran los requerimientos de equipamiento que se le solicitó a la docencia para regresar a las aulas y también sugerencias para la distribución del estudiantado según el aforo:

¹⁷ Circular N° 0013, disponible en: <https://www.uda-santafe.org.ar/adjuntos/Circular%200013-2021.pdf>, Circular N° 0014, disponible en: <https://www.uda-santafe.org.ar/adjuntos/Circular%2014-2021.pdf>, Circular N° 015, disponible en: https://www.ate.org/data/arch_cont/archivos_articulos/1212_archivo.pdf, Circular N° 020, disponible en: <https://es.scribd.com/document/516885479/Circular-N-020-2021-Ministerio-de-Educacion>

¹⁸https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/mod_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%

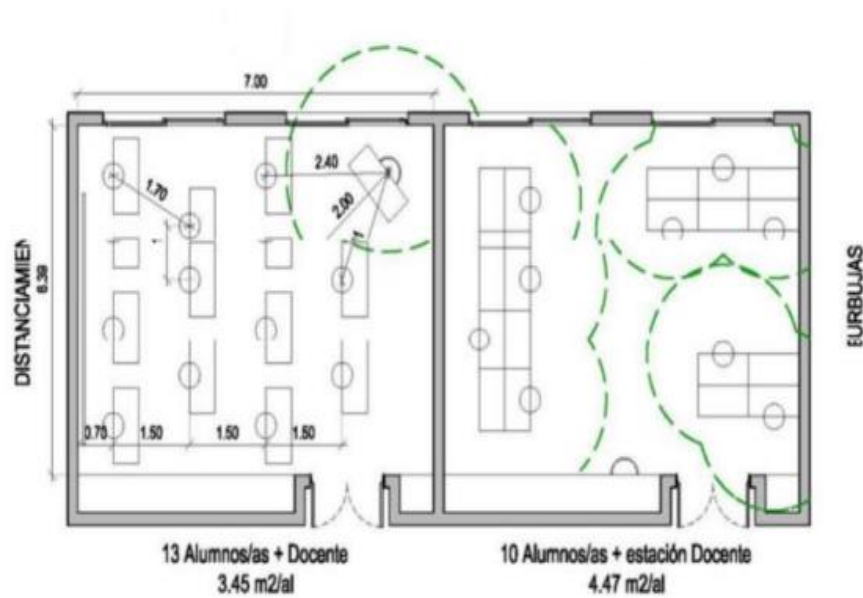
Figura 1: Uso de máscara y barbijo para docentes



Nota. Instituto Nacional de Formación Docente, 2021. ¹⁹

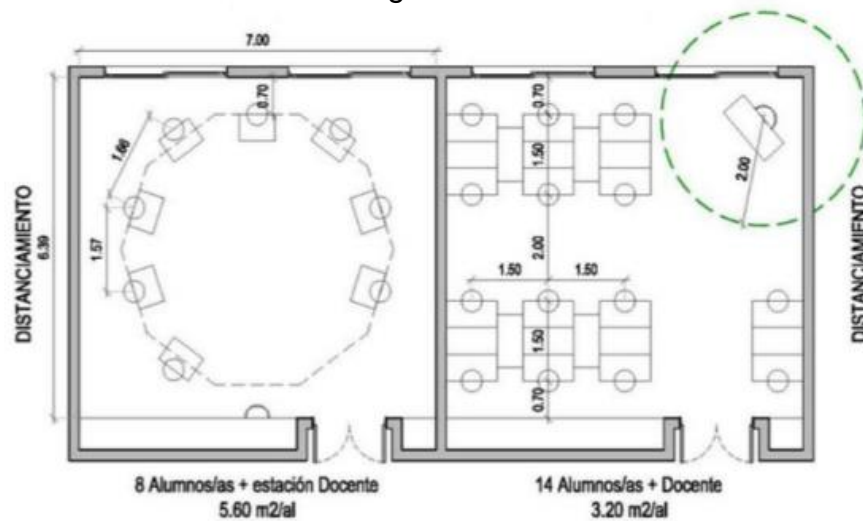
Figuras 2 y 3: Opciones de organización del aula.

Figura 2:



¹⁹[https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/mod_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/mod_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%20)

Figura 3:



Nota. Instituto Nacional de Formación Docente, 2021.²⁰

La estructura, utilización y percepción de los espacios significó otro de los desafíos para la docencia en el tránsito de la vuelta a la presencialidad. Mediando distancias físicas, tanto por las medidas sugeridas como por los artefactos -barbijos y máscaras-, la gestión de la comunicación lingüística no verbal también debió re-pensarse para construir, en la interacción diaria, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las re-configuraciones de la docencia

Durante el tiempo de pandemia la labor docente debió reconfigurarse con celeridad, fue un tiempo de incertidumbre, de preguntas, muchas horas de trabajo, aprendizajes, experiencias y sensaciones nuevas ante la emergencia de nuevas formas de hacer/ser docente. Los aportes de Inés Dussel (2020), arrojan luz a un hecho muy reciente como lo es el trabajo docente en el marco del Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio. La autora nos invita a reflexionar acerca de las

²⁰[https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/mod_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/mod_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%20)

dinámicas escolares en tiempos de pandemia, particularmente, sobre el ejercicio de la docencia expresa: “implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados. Son tiempos extenuantes, de conexión permanente, intensificación del trabajo, agotamiento constante” (2020, p.8). Sadovsky y Castorina trabajan sobre la irrupción que supuso la pandemia en los modos de enseñar, centrando el análisis en la escuela secundaria, así, refieren a lo que significó esta irrupción en el trabajo docente:

Gran parte del colectivo docente asume como propio el problema de llegar a sus alumnos. Se hace necesario inventar estrategias específicas para entablar un vínculo con los y las estudiantes, que se concibe mayoritariamente organizado a partir de actividades ligadas a las disciplinas escolares (Sadovsky y Castorina, 2020, p. 211).

En este sentido, y a raíz de nuestro trabajo de investigación, es notorio el correlato entre lo expresado por Dussel y los testimonios de quienes transitaron la docencia en tiempo de pandemia. Así, en situación de entrevista, Lorena nos expresaba:

Era responder mails a toda hora llegaban 50, 60 mails a veces cuando dabas una tarea, y era la angustia de no poder responder todo. (Lorena, 39 años, con 10 años de antigüedad docente en escuelas públicas y privadas de nivel secundario)

También lo expresado por Milena está en línea con lo dicho por su colega:

Al principio de la pandemia fue terrible porque yo creo que nunca pusimos un límite, un tiempo de trabajo. Eso creo que es lo que nos mató a todos, eran las seis de la mañana y te llegaba un mensaje, eran las tres de la mañana y te llegaba un mensaje, era continuo, era 24 horas. No pusimos un límite de trabajo, entonces era, levantarme a las cinco y media, seis de la mañana, preparar

trabajos, armar trabajos, armar clases, porque además, las clases que uno tiene armadas para la presencialidad no eran las mismas clases que la virtualidad, porque en virtualidad hay que buscar contenidos, el tema central, el tema específico, armar cuadros, buscar videos u otra cosa, vos no estás frente al aula explicándole al alumno, entonces el alumno iba a entender lo que vos le armés en un trabajito escrito. Es todo distinto, entonces era sentarse a buscar recursos, vídeos, imágenes. (Milena, 42 años, con 18 años de trabajo docente en el nivel secundario en escuela pública)

Es posible establecer una conexión entre lo expresado por las docentes entrevistadas, los aportes de Dussel (2020a) y los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que implementó el Ministerio de Educación de la Nación a través de una encuesta a docentes de todos los niveles obligatorios del sistema educativo argentino, tanto de escuelas privadas como públicas. Este relevamiento arrojó que 9 de cada 10 docentes vio incrementado su caudal de trabajo en el contexto de aislamiento, siendo la principal fuente de intensificación del trabajo el tiempo destinado al diseño y organización de la propuesta educativa. Según el informe, el segundo punto sobre el que se sostuvo el incremento de horas de trabajo fue el seguimiento de la participación y los aprendizajes del estudiantado.

En este sentido, también es elocuente el testimonio de Carolina quien en entrevista nos comentaba:

No sabíamos qué íbamos a hacer, qué iba a funcionar. Yo realmente no disfruté mucho, no la pasé muy bien pensando qué hacer, incluso, trabajaba muchas más horas, porque bueno a los chicos les dimos la posibilidad de acceder a nuestro número de celular. Si bien yo contestaba también, sabía que por ahí era el momento en el que los chicos podían preguntar, pero bueno fue al principio un caos, incluso se me empezó a caer el pelo, así que

imaginate el estrés. (Carolina, 40 años, con 15 años de antigüedad docente en escuelas públicas de nivel secundario)

La particularidad del ejercicio de la profesión docente tiene, según Tenti Fanfani, un plus de “compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos” (2007, p.351), condensando una clase sostenida “en actividades que contemplan múltiples dimensiones (organizativas, intelectuales, afectivas)” (Dussel, 2020a, p. 20). Siguiendo esta línea, es pertinente lo expresado por Milena:

Yo creo que todos los docentes que estamos en el aula le ponemos el cuerpo y un poco más, la experiencia del día a día, el charlar con los estudiantes, de ver cómo lo ayudás a crecer como persona, de cómo lo ayudás a resolver un conflicto, eso es también lo que nos alimenta a nosotras. (Milena, 42 años, con 18 años de trabajo docente en el nivel secundario en escuela pública)

En tiempos de inestabilidad, este plus de compromiso ético y moral, tuvo que redefinirse y profundizarse, ante la necesidad de establecer y mantener un vínculo con el estudiantado, de hacerles saber que había alguien del otro lado de la pantalla. El testimonio de Paola permite remitir a las sensaciones que acompañaron el ejercicio de la profesión docente en pandemia:

La sensación está en el otro, qué hacía el otro cuando no tenía posibilidad de acceso, no tenía recursos, no tenía una familia que lo acompañara, eran muchos en la casa y no había un espacio para que pudiera concentrarse en esas clases virtuales, quién lo ayudaba después si tenía alguna duda, me quedé con esa sensación amarga por los chicos y creo que en ese sentido nadie se ocupó de ellos (Paola, 42 años, docente de nivel secundario, con 18 años de antigüedad en la docencia de nivel secundario).

Entendiendo esta complejidad, ese “plus de compromiso” se vio acentuado si pensamos en la necesidad de mantener vínculos y relaciones que, de algún modo, emularan lo que acontece en el salón de clases y que debieron ser gestionadas por cada agente. Dussel, hace referencia a este modo de autogestión del trabajo docente en tiempos de pandemia, “los docentes se vieron obligados a buscar distintas posibilidades para establecer y sostener conexiones parecidas al aula por los medios que encontraron” (2020, p.6). Con relación a ello, Patricia nos comentaba:

Tuve que capacitarme en herramientas digitales, hice cursos, participé de algunos webinars y fui probando distintas cosas. A nosotros la escuela ya nos había capacitado en algunas herramientas, en febrero, antes de que empiece la pandemia. Nos enseñaron a usar classroom, kahoot, mural, padlet, incluso yo ya tenía creado el classroom para uno de los cursos antes de la pandemia (Patricia, 42 años, docente de escuela privada con 18 años de antigüedad en la docencia de nivel secundario).

El “hazte a ti mismo” estuvo en la vanguardia, así, el trabajo de la autora Silvia Grinberg en torno a las sociedades del gerenciamiento, cobró particular vigencia porque “ya no se trata de esperar que los otros hagan, que el estado se ocupe, ahora somos llamados a producir/nos, a devenir protagonistas, a hacer el propio destino o cambiarle el destino a nuestros alumnos” (2015, p.27). Cada escuela, cada docente, con sus posibilidades y limitaciones, aciertos y errores, debió poner en funcionamiento mecanismos que permitieran asegurar la *continuidad educativa*. De acuerdo con nuestro trabajo de campo, los modos de comprensión de esta categoría oscilaron en torno a cuestiones conceptuales; en muchos casos se trató de gestionar el cómo, para que cada quien asegurara la llegada del material priorizado y necesario para derramar contenidos y actividades sobre sus estudiantes. El testimonio de Lorena sistematiza la diversidad de formas y problematizaciones que acompañaron el hacer de la docencia:

Lo que es recursos, busqué, utilicé internet yo tengo también libros específicos de la materia entonces bueno era sacar fotos, preparar el apunte, buscar videos, que eso también insume tiempo, fue también pensar qué era lo que podrían resolver solos. (Lorena, 39 años, con 10 años de antigüedad docente en escuelas públicas y privadas de nivel secundario).

También las palabras de Paola conectan con lo expresado por Grinberg (2015), poniendo el acento sobre la forma de comprender la continuidad educativa, en el marco de procesos de autogestión:

Desde la institución se dijo que se tenían que sostener las clases y que cada uno buscara su manera. O sea, no hubo imposición de cómo, pero creo que ahí afectó la habilidad del docente, aquel que era más avanzado en tecnología, pudo lograr mejores cosas que aquel que no tenía conocimiento de ello. (Paola, 42 años, docente de escuela pública de nivel secundario, con 18 años de antigüedad docente).

Así, el tránsito por los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada grupo de estudiantes se vio condicionado no sólo por sus posibilidades en materia de recursos y apoyo familiar, sino también por el involucramiento, o no, de cada docente en sus trayectorias educativas virtuales. La implementación de distintas estrategias y herramientas en el marco de una improvisada virtualización de la educación, dejó marcas en el trabajo docente. Ruíz (2020) trabaja sobre esos resabios que la pandemia dejó en materia educativa, permitiendo acceder a un análisis desde diferentes aristas delineadas en torno a la implementación de plataformas digitales y su impacto en el ejercicio de la profesión docente, como refiere:

La precariedad de los recursos institucionales y la falta de tiempo para la planificación de la enseñanza a través de plataformas digitales (desconocidas por los docentes) han generado situaciones muy diversas en función de las

instituciones educativas, de los estratos sociales y también en relación con la disposición de herramientas y recursos, así como de acceso a la capacitación. Al estar abrumado por el tiempo, el profesorado de la región se ha visto obligado a responder con múltiples propuestas que son planificadas en el mismo período en que son ejecutadas (Ruiz, 2020, p.56).

En línea con el autor, Milena, refiere a que el uso de herramientas informáticas implicó:

Un doble trabajo, primero aprender a usarlas nosotras y después enseñarles a los chicos cómo usarlas (Milena, 42 años, con 18 años de trabajo docente en escuela pública de nivel secundario).

También las palabras de Micaela nos colocan frente a los desafíos del trabajo docente:

En un primer momento fue aprender a usar todas las herramientas. A usar el zoom, el meet me costaba muchísimo, a la hora de grabar, tratar de compartir pantalla, el meet no me funcionaba muy bien por el internet, en las primeras clases me acuerdo que me sacaba de la reunión, eso fue todo un desafío y después el tema de tratar de mantener conectividad con los chicos, de estar conectados, más allá de que no se podían conectar por alguna cuestión, era tratar de mantenerlos conectados, por whatsapp o de algún modo. Sí había chicos que tuvieron que salir a trabajar o directamente abandonar y otros que a lo mejor lo hicieron porque no tenían ganas (Micaela, 31 años, con 9 años de antigüedad docente en escuelas públicas y privadas de nivel secundario).

De este modo, uno de los mayores desafíos vino de la mano de sostener la continuidad educativa, derivando de él necesidades, muchas veces instaladas desde lo vincular más que de lo curricular. Los aportes de Dussel, permiten poner

en diálogo la pretendida continuidad educativa con las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolló la enseñanza en ese tiempo; así, la autora refiere:

Esta continuidad no está exenta de dificultades y tensiones, entre las cuales se cuenta, sin lugar a dudas, el peso de la desigualdad, que atraviesa todas y cada una de las acciones en las escuelas. Sabemos que hay un porcentaje importante de chicos para quienes la continuidad pedagógica todavía no es más que una aspiración, porque no tienen los recursos ni las condiciones para sostenerla (2020a, p.15).

En esta línea, en el informe sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que implementó el Ministerio de Educación de la Nación, se puede observar que la restricción tecnológica (conectividad y equipamiento tecnológico) fue la principal dificultad del estudiantado para seguir la propuesta pedagógica durante el ASPO, representando un 92% en estudiantes de escuelas de gestión pública y un 70% en las de gestión privada. Según el informe, las dificultades socioeconómicas significaron otro de los obstáculos para el acceso a la propuesta educativa, poniendo en evidencia otra gran brecha entre estudiantes dependiendo del tipo de gestión escolar, con un 64% para las estatales y un 19% para las privadas.

La relevancia de los datos del informe entra en juego con las formas de comprender y problematizar la categoría “*continuidad educativa*”, habilitando interrogantes en torno a qué continúa, con quiénes, para quiénes, con qué y para qué. De acuerdo a nuestro trabajo de campo, las docentes concibieron formas de continuidad que legitimaron esfuerzos destinados a la producción y distribución de materiales y actividades, poniendo de relieve la preponderancia de mecanismos de circulación de saberes para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y mediando una improvisada virtualización de la enseñanza, es posible argumentar en favor de las restricciones tecnológicas como una dificultad para el acceso a las propuestas, pero no como la única. El apoyo de las familias, la motivación del estudiantado, el acompañamiento docente, la guía de personas

adultas, las condiciones socioeconómicas también fueron condicionantes que operaron en igual o mayor medida que el acceso a conectividad y/o equipamiento tecnológico. La percepción de soledad del estudiantado fue recurrente en las expresiones de las docentes entrevistadas, poniendo de manifiesto otro importante condicionante que puso en duda la pretendida continuidad educativa.

Particularidades del nivel secundario

Las marcas de las desigualdades al interior del sistema educativo, en consonancia con condiciones económicas, culturales, sociales, se hicieron notorias y crudas en el contraste entre los recursos y posibilidades de las escuelas de gestión pública y las de gestión privada, las últimas rápidamente re-configuradas para continuar con las clases. Anderete Schwal (2021) analiza las consecuencias educativas de la pandemia por coronavirus en Argentina en el nivel secundario, en su trabajo expresa:

Los directivos de las escuelas secundarias consensuaron con sus docentes las herramientas educativas a utilizar según las características socioeconómicas de su alumnado. Se trató de una adaptación para lograr los mejores resultados posibles, al analizarlos se evidencian las desigualdades entre tipos de escuelas, puesto que algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban junto con los bolsones de comida (2021, p.54).

Las palabras de Patricia son representativas de los modos de organización de escuelas de gestión privada, cuya disponibilidad de recursos institucionales y del estudiantado, hizo que rápidamente se re-configuraran para asegurar la continuidad educativa. Así, refería en la entrevista:

El S.J. es un mundo aparte, hubo muy pocos chicos que no se conectaron a las clases, nosotros empezamos con las clases por Meet la segunda semana de pandemia, o sea no perdimos clases

prácticamente. (Patricia, 42 años, 18 años de ejercicio de docencia en escuela privada de nivel secundario)

Palabras que contrastan con lo expresado por Lorena, quien hace referencia al tiempo de pandemia poniendo énfasis en la necesidad de mantener el vínculo con el estudiantado, más que centrarse en lo curricular:

Fue ponerse en el lugar de la familia que tenía dos o tres hijos, que tenían un solo celular, entender y conocer la realidad de muchos de los chicos, los que estaban en el campo, que tenían que cargar crédito, un montón de cosas que en la escuela vos no te enterás o no lo ves. (Lorena, 39 años, con 10 años de desempeño docente en escuelas públicas y privadas de nivel secundario)

También en entrevista, Milena, hacía notar:

La accesibilidad de los recursos fue fatal, ni hablar de computadora, no tienen computadora, menos un wifi con acceso a internet, datos en el celular y a Dios gracias. (Milena, 42 años, con 18 años de desempeño docente en escuelas públicas de nivel secundario).

La inevitable comparación entre estos discursos permite, de algún modo, ir delineando algunos de los alcances de una visualización de desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. En este sentido, el trabajo de Anderete Schwal, nos posiciona sobre una descripción de la intensificación de las marcas de desigualdad en materia educativa:

La desigualdad escolar se replica y se intensifica durante tiempos de pandemia, donde la educación a distancia digital es factible para algunos sectores que tienen los recursos tecnológicos necesarios y se vuelve más difícil de lograr para otros que carecen de dichos recursos, profundizando las desigualdades iniciales (2021, p. 54).

Tal como pudimos advertir a partir del trabajo de campo, se acentuó un proceso de segregación educativa que ya había sido abordado en diferentes estudios (Kessler, 2020; Tiramonti, 2004; Gasparini *et al.*, 2011; Krüger, 2019), que pusieron en evidencia un acceso diferencial a la educación según el sector social de pertenencia, destacando la existencia de circuitos y recorridos educativos diversos realizados por estudiantes según su identificación social y económica como bien refiere Anderete Schwal (2021).

A modo de conclusión del capítulo

A partir del recorrido por este capítulo, fue posible re-construir los modos de re-configuración de la docencia. Analizamos algunas diferencias entre el ejercicio de la profesión en escuelas públicas y privadas ancladas en la disponibilidad -o no- de recursos, el tiempo de organización escolar ante la virtualización de la enseñanza, la capacitación docente, prioridades sobre lo curricular y/o vincular. Asentimos en la existencia de circuitos que profundizaron desigualdades al interior del sistema educativo y que estuvieron en línea con condicionantes de tipo socioeconómico. Los contextos familiares, el acompañamiento y sostenimiento desde los hogares, son también fuentes de análisis en el marco de la profundización de desigualdades en el interior del sistema educativo. La percepción de soledad del estudiantado fue recurrente en los relatos de las docentes de escuelas públicas.

En este capítulo, quisimos describir los modos en que la docencia transitó el contexto de pandemia, en una articulación entre las exigencias propias de la tarea -exponenciadas en este contexto- y las demandas -cambiantes y constantes- del aparato estatal, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, mediando incertidumbre, inestabilidad, desequilibrio ante la pérdida de las estructuras-organización de clases, modos de vincularse, modos de concebir la evaluación- que sostuvieron durante tanto tiempo los modos de hacer docencia.

De la particularidad de nuestro trabajo de campo, rescatamos sensaciones y malestares que pudieron percibirse en las entrevistas a las docentes y que dan cuenta de un recorrido caracterizado por momentos de mucho estrés, impactando

en la salud de algunas de las docentes ocasionando, por ejemplo, caída de cabello y cervicalgias. La palabra más nombrada fue *incertidumbre*, aduciendo al hecho de no saber qué iba a acontecer en la proximidad de los días, lo que sumaba agobio, cansancio y frustración por no poder llegar con las propuestas a todo el estudiantado. Tal como hemos podido reconstruir, la docencia fue una de las tareas que no se detuvo en el tiempo de pandemia y que necesitó de vertiginosas reconfiguraciones para poder desenvolverse en un contexto de excepción.

CAPÍTULO III

La docencia en el marco de una reconfiguración de la división sexual del trabajo

En el presente capítulo se realiza una conceptualización de la división sexual de trabajo, atendiendo a los modos sociales y culturales que configuran dos ámbitos bien diferenciados como el público y el privado. Se analiza cómo la tensión entre ellos creció en intensidad durante la pandemia. En este marco, se reconstruyen las experiencias de mujeres docentes atravesadas por la domiciliación de los trabajos ante una re-configuración de la división sexual de las tareas, particularizando en las de cuidado.

Definiciones y alcances

La división sexual del trabajo supone una distribución de trabajo entre varones y mujeres, según los roles de género asignados y establecidos para cada sociedad y en cada contexto. De acuerdo con el modo de comprensión de Gayle Rubin (1986), desde una mirada biologicista, el género determina formas de organización concreta y simbólica, poniendo de relieve diferencias biológicas en diálogo con la división de procreación y reproducción y determinando una división sexual del trabajo. En su obra, construye la categoría “sistema sexo-género” definiéndolo como el: “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1986, p.97). La autora acuña el concepto de “domesticación” para referirse al producto que el aparato social sistemático modela, luego de trabajar con mujeres como materia prima, articulando procesos de producción y reproducción social, en una diversidad de realidades cotidianas, naturalizadas y por esto, despolitizadas y veladas a la mirada social. En palabras de Marcela Lagarde:

Ser dependientes y estar subsumidas en alguien o en algo son atributos de la feminidad. Por eso, vivencias alienantes generan en las mujeres reacciones afectivas éticas y de goce, cohesión interna y satisfacción al ser aprobadas por el mundo. Con ello cumplimos con nuestra identidad genérica y somos verdaderamente femeninas (2016, p. s/n).

Desde la visión de la masculinidad hegemónica, basada en dicotomías excluyentes, Claudia Anzorena, asume que existe la idea de que en toda formación social hay dos esferas bien identificadas: la pública y la privada. Estas esferas poseen un “tipo de trabajo que le es propio: productivo/asalariado y reproductivo/doméstico, y cada uno es el ámbito asignado para un sexo: varón y mujer” (2008, p. 50). La noción de trabajo en las sociedades capitalistas implica la separación en dos esferas y relaciones de desigualdad entre ambas. A propósito de esta asignación de tareas de acuerdo al orden genérico, Diana Maffia sostiene que “si se demanda algo en la vida privada, vamos a pensar en una mujer, porque los hombres están ubicados en la vida pública y nosotras estamos estereotipadamente puestas en la vida privada” (2005, p. 627). También, Lagarde (1997) expresa:

Algunas formas de organización de la vida social reproducen la enajenación, la opresión de género, como dimensiones aceptadas de organización genérica del mundo. Sucede de esta forma con la división del trabajo, tan especializada para cada género (p. s/n).

La imagen de responsabilidades diferenciales para las mujeres en el ámbito familiar sobrevuela los mecanismos de designación de tareas que históricamente fueron desarrolladas por mujeres y a las que se les asigna un no valor en términos socioeconómicos. Al respecto, Maffia expresa: “un rasgo que se define como femenino y culturalmente consideramos como un rasgo no valioso” (2005, p. 627). De este modo, la asignación de estereotipos culturalmente considerados femeninos coloca a algunas tareas en la esfera de la feminización, como pauta cultural, más allá del número de sujetas que las ejercen.

Desde un análisis económico, Parnreiter (2016), refiere a la influencia de la mercantilización de la producción en la valorización diferente de las actividades económicas, de las personas que las realizan y de los espacios donde se llevan a cabo esas actividades. Así sostiene que:

esta jerarquización socio-funcional también condujo a jerarquizar los espacios de trabajo: al ser relacionados con ingresos monetarios, los lugares

fuera del hogar se valoraron más alto, mientras que el hogar, como espacio de producción no mercantilizada y de la reproducción, fue expulsado del reino de la economía y convertido en un espacio 'privado', no productivo. La casa dejó de ser un 'lugar de trabajo', término nuevo que capta bien el imaginario geográfico del mundo laboral capitalista (2016, p.112).

De esta manera, se configuran en el ámbito social y cultural dos ámbitos bien diferenciados y con características propias que atañen a cada uno, a saber: el público y el privado. Siendo el primero, el espacio propicio para el desarrollo profesional y laboral, mientras que, en el segundo, aparecen las actividades domésticas y de cuidados de personas, principalmente los/as hijos/as, y del hogar. En el ámbito público, se colocan mayoritariamente las personas de género masculino, encargadas de llevar a cabo trabajo remunerado, y, en el ámbito privado, se ubican en su gran mayoría, las personas de género femenino, quienes desempeñan trabajo no remunerado.

La esfera pública y privada: su tensión en pandemia

En relación con la división privado-público, recuperamos los aportes de la autora Dora Barrancos quien expresa que “en la diferencia tajante de las esferas y en la axiología diferencial que comportan, está la llave que permite interpretar la transhistórica subordinación femenina” (2011, p. 30). Un devenir socio-histórico que configuró lugares y profesiones ocupados por mujeres y a los que socioeconómicamente se les asigna un menor valor o un no valor, por ejemplo, en el caso del trabajo doméstico y de cuidado en el interior de los hogares. La designación social de esos lugares, en consonancia con paradigmas androcéntricos y patriarcales, se corresponde con la producción de identidades genéricas que reproducen designios para varones y mujeres. Palomar Vereá, lo expresa de esta manera:

El discurso de género es subjetivante en la medida en que comienza con una afirmación que asigna al sujeto un lugar en la sociedad y sostiene que a dicho

lugar le corresponde un papel, produciendo el efecto de un orden dado, fijo e inmutable (2004, p.23).

Las mujeres han sido históricamente asignadas para ocupar lugares ligados a la esfera doméstica, familiar y de cuidados. La matriz patriarcal ha establecido un lugar para las mujeres: en la esfera de lo privado, doméstico y en el trabajo de cuidados no remunerado; y un lugar para los varones: en la esfera pública, fuera del hogar y en el trabajo remunerado. La axiología de los lugares social y culturalmente asumidos según el sexo biológico se constituyó históricamente en modos amalgamados, indiscutidos e interiorizados de ser -mujer o varón-. En esta línea, recuperamos los aportes de Nebrado Roca (2019), quien realiza una reconstrucción genealógica del trabajo social desde la perspectiva de género, haciendo referencia a la construcción categórica y unívoca que gira en torno a los significados ser varón o mujer. Así refiere: “La feminidad normativa forma parte de un orden simbólico interiorizado que implica que las categorías que han sido asociadas a las mujeres bajo modelos androcéntricos sean asumidas como objetivas, siendo las mujeres parte del proceso de reproducción con `consentimiento`” (Nebrado Roca, 2019, p.29). “Consentimiento” que obtura la puesta en discusión del discurso social de las identidades de género y que, de algún modo, legitima desigualdades derivadas de la organización social y cultural de las relaciones entre los sexos.

Aspectos referidos a la matriz patriarcal, fueron identificados en el trabajo de campo. Así, uno de los hallazgos muestra el reconocimiento de las informantes respecto del papel del compañero varón como “colaborador” en la realización de las tareas domésticas y de cuidado. Entendemos que se trata de una posición que permite dar cuenta de la responsabilidad -no compartida, sino asumida-, de las mujeres entrevistadas en relación con las tareas en el interior de los hogares, y que, en muchas ocasiones, coloca a los varones en subsidiarios de esas tareas. También, leemos en esas expresiones la subyacencia de concepciones de la matriz patriarcal de familia en las que el varón se consideraba proveedor del hogar y la mujer es a quien “le correspondían” -desde el discurso cultural y social- las tareas domésticas y de cuidado. Así, fue común encontrar frases como:

Yo tengo la suerte que tengo un gran compañero que me ayuda mucho. (Milena, 42 años, docente, madre de una niña de 10 años y un niño de 8 años)

También las palabras de Lorena dan cuenta de esa responsabilidad -por ser mujer- de las tareas del hogar, reconociendo la colaboración, y no la responsabilidad compartida, de su compañero: *Mi marido me ayudó muchísimo con las cosas de la casa.* (Lorena, 39 años, docente, madre de una niña de 7 años y un niño de 5 años).

La conciliación entre el trabajo remunerado y el no remunerado refiere a una problemática con historia y que se intensifica en escenarios de inestabilidad, al respecto, Campillo Poza expresa:

la “conciliación de la vida laboral y familiar” hace referencia a dos viejos problemas que se solapan: por un lado, la separación tajante entre la esfera del trabajo remunerado y la esfera de la vida doméstica; por otro, la división sexual del trabajo, que asigna a los varones la responsabilidad del trabajo remunerado y a las mujeres, la responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidados (2009, p.191).

En la pandemia, una parte importante del trabajo correspondiente al espacio público pasó a desarrollarse al interior del hogar, coexistiendo con las actividades de la esfera privada. Los lugares y relaciones de trabajo se reconfiguraron. El correlato entre público-remunerado y privado-no remunerado entró en tensión con la irrupción en el espacio doméstico de trabajos ejercidos en la esfera pública, como el trabajo docente. El conflicto de conciliación entre lo público y lo doméstico se juega en el mismo lugar, teniendo como característica la extensión de jornadas de trabajo sin distinciones témporo-espaciales entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico no remunerado, este último con un protagonismo culturalmente asignado a las mujeres (Passerino y Trupa, 2020). Así, se pusieron en evidencia las limitaciones de la dicotomía trabajo remunerado y no remunerado, invitando a repensar la separación axiológica de las esferas pública y privada.

Soldevila y Ortolanis (2021) realizan aportes sobre el conflicto derivado de la coexistencia espacial y temporal de la esfera pública con la privada en tiempos de pandemia; así, los autores refieren:

En la consigna “quédate en casa”, podemos destacar cómo se entraman en la vivienda —en tanto lugar— actividades, tareas, relaciones, tiempos, que venían siendo desarrollados mayoritariamente en espacios sociales diferenciados entre sí, como el espacio laboral extra-doméstico, la escuela, lugares recreativos, espacios propios de cada miembro, y otros. Esta superposición de actividades y responsabilidades en un mismo lugar; esta permanencia de diferentes miembros, generaciones, en el espacio geográfico de la vivienda —en muchos casos reducidos—; y esta concentración de responsabilidades —antes compartidas con otros en una o pocas personas, mayoritariamente mujeres—, estalla las cotidianidades sedimentadas a lo largo del tiempo (2021, p.289).

El incremento de horas en el trabajo de las docentes en pandemia instaló más tensión en la conciliación entre el trabajo doméstico no remunerado y el ejercicio de la profesión, reduciendo espacios personales para el descanso o la recreación. Inés Dussel refiere a la *domiciliación del trabajo* y sostiene que “la mudanza a lo doméstico no resultaría, así, en una inversión de las jerarquías socioculturales sino en su reproducción” (2022, p.6). Una reproducción que exagera y pone en evidencia el tiempo y esfuerzo de las mujeres sobre las que pesa el trabajo doméstico como designio de feminidad. En este sentido, es elocuente el testimonio de Lorena:

A la mañana mientras mis hijos dormían podía dar clases tranquila, cuando se despertaban empezaba el problema. Una quería la leche, al otro le faltaba la ropa y todo empezaba a complicarse hasta transformarse en un caos, sobre todo del mediodía en adelante. (Lorena, 39 años, docente, madre de una niña de 7 años y un niño de 5 años).

El trabajo remunerado en el interior de los hogares requirió adaptar tiempos y espacios, re-asignar roles y tareas para desempeñar las actividades propias de cada habitante de la casa. En el caso de la docencia, el desarrollo de clases sincrónicas virtuales suponía acondicionar espacios, para que los encuentros se pudieran desarrollar sin mayores contratiempos relacionados con interrupciones derivadas de las dinámicas domésticas. En este sentido, las palabras de Micaela nos colocan frente a detalles de la organización espacial y temporal que supuso dar clases en el interior de los domicilios:

Generalmente lo hacía desde el comedor de mi casa o desde el dormitorio incluso, porque los días de semana, por la mañana mi nene por ahí se levantaba temprano, entonces si venía mi mamá a cuidarlo, se iba al comedor con el nene y yo me iba al dormitorio, me iba a un rincón que no se vea la cama, que no se vea la tele, que no se vea nada. Tenía el pizarrón y una mesita de luz que usaba para tomar asistencia, para escribir y una silla. Era como un lugar super reducido, ponía libros para tener la computadora alta y que se vea el pizarrón. (Micaela, 31 años, docente, madre de un niño de 3 años)

También Milena, comentaba en situación de entrevista, cómo fue la organización de su casa para desempeñar las tareas de docencia, sobre todo el desarrollo de encuentros sincrónicos:

Me llevé todo a mi pieza, en mi pieza no entraba nadie. Tengo un escritorio ahí, con la compu y un mueble completo atrás con todos mis libros. Y bueno, como la compu enfoca a la pared o al escritorio digamos, el que entraba para buscar algo a la habitación, yo estaba muteada o les hacía así -hace seña de silencio con el dedo índice sobre sus labios-, pero no se ve pantalla del otro lado, si yo me venía acá-comedor de la casa- sí, se veía, de hecho, en varias plenarias, aparecieron -sus hijos- por atrás buscando cosas, pero

bueno, fue inevitable. (Milena, 42 años, madre de una niña de 10 años y un niño de 8 años).

Los testimonios presentados en este apartado dan cuenta de lo desafiante del tránsito por el tiempo de pandemia siendo mujer, docente y madre. También es posible re-construir, a partir de las experiencias de las informantes, representaciones culturales y conceptos normativos que afirman el significado de lo femenino. Se puede leer en esta tensión entre la esfera pública y privada -pre-existente a la pandemia, pero puesta en zona de conflicto en ese tiempo- diferenciaciones en los roles de género y que tuvieron una notoria denotación en el contexto pandémico. Fueron necesarias varias concesiones, entre ellas, la adaptación de espacios, tiempos, múltiples y simultáneas tareas para poder cumplir con las exigencias de la docencia y las expectativas socioculturales históricamente construidas sobre el ser mujer. El escenario de pandemia presentó un desdibujamiento de los límites de los tiempos y los espacios de las rutinas familiares, dejando tras sí, agotamiento, malestar y cansancio en las mujeres entrevistadas.

Trabajo doméstico y de cuidados

De acuerdo con el aporte de Valenzuela y Mora, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado suponen una “multiplicidad de ocupaciones y actividades dentro y fuera del ámbito de la familia, que contribuyen al bienestar físico y mental de sus miembros” (2009, p.13), estas labores incluyen tareas vinculadas a la limpieza, cocina, provisión de alimentos, cuidado y traslado de niños, ancianos y enfermos, actividades relacionadas con la educación y salud del grupo familiar. Las autoras colocan énfasis en la relación entre trabajo doméstico y de cuidados y su desvalorización social y cultural:

A pesar de que las labores de cuidado del hogar son indispensables para el funcionamiento del núcleo familiar y de la sociedad en su conjunto, el trabajo doméstico se encuentra fuertemente desvalorado y las habilidades que requiere son frecuentemente consideradas como innatas de la mujer. Esto ya que el trabajo doméstico ha reemplazado generalmente al trabajo no

pagado que tradicionalmente realizaban las mujeres como dueñas de casa, lo cual explica su desvalorización en términos culturales y económicos (Valenzuela y Mora, 2009, p.9).

La centralización de tareas de cuidado en las mujeres, responde a los modos de construcción androcéntricos de identidades genéricas. Ana Fascioli (2010), recupera los aportes de Carol Gilligan²¹, para describir la ética del cuidado y su relación con al actuar de la mujeres, expresando:

El concepto central de la ética del cuidado es la responsabilidad. El actuar moral de las mujeres se centraría –más que en juicios generales abstractos– en la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia. Esto debido a que su identidad está fuertemente constituida de manera relacional, en relación a un otro, llámese hija o hijo, esposo, padres, amistades, etc. (Fascioli, 2010 p.44).

La pandemia puso el acento en la escasa visibilidad del cuidado en las sociedades y también de su importancia para la sostenibilidad de la vida y el desarrollo de las comunidades. Entendida de este modo, la categoría *cuidado* responde a una necesidad universal de preservación de la vida y que se reconfigura de acuerdo a las características de los distintos momentos que atraviesan a las sociedades. Vega *et al.*, trabajan en las discusiones en torno a la reproducción y los cuidados haciendo un particular abordaje de la división sexual del trabajo asalariado y no asalariado al interior de los hogares y entre hogares con condiciones desiguales. De este modo, expresan: “La reproducción humana alude a la restitución diaria de los sujetos en el marco de una sociedad determinada. (...) Más que una noción fija, proponemos entender la reproducción y el cuidado como un conjunto de actividades y disposiciones que pueden variar de un contexto y período a otro” (2018, p.18). Con frecuencia la idea de cuidado conecta con lo privado, lo doméstico, idea que conecta con la precarización de estas tareas que, en general,

²¹ Carol Gilligan es una feminista, filósofa y psicóloga estadounidense. Es reconocida por su libro: “In a different voice: psychological theory and women’s development” que impulsó la ética del cuidado en contraposición con la ética de la justicia.

tienen a mujeres desempeñándolas. Eleonor Faur, expresa: “en este tiempo de cuarentena en el que quedó en evidencia la relevancia de una tarea por lo general desvalorizada y que suele recaer con mayor peso sobre las mujeres: la de cuidar a otros” (2020, p s/n).

La designación histórica de las tareas de cuidado a las mujeres se visibiliza en testimonios recabados en el trabajo de campo. Las palabras de las mujeres entrevistadas permiten un diálogo con los aportes teóricos citados dando cuenta de la centralidad del rol de la mujer en las tareas de cuidado, sobre todo en el tiempo de pandemia. En este sentido, las palabras Milena son representativas de lo expuesto:

En esta pandemia nos pasó a las mujeres que nos dimos cuenta de que hacíamos todo, que sin querer hacíamos todo. Ya sabíamos que hacíamos todo, pero creíamos que delegábamos un montón de cosas más, que en realidad no y que nos superan ampliamente, y que, en realidad, debería ser una tarea compartida, y no lo es, en muchos hogares (Milena, 42 años, docente, madre de una niña de 10 años y un niño de 8 años).

González y Cuenca (2020) se abocaron a pensar las tareas de cuidado, al respecto refieren: “en tiempos de pandemia e incertidumbre económica sólo permanecen inmutables los resultados de la desigualdad entre hombres y mujeres, y la culpabilidad de aquellas que no rigen su vida en base al cuidado, abnegación y servicio de los demás” (2020, p.33). También Sanz Tolosana y Pérez Esain (2021), realizan aportes en la visibilización de la distribución desigual de las tareas de cuidado en el interior de los hogares durante el tiempo de confinamiento (p.307). Una distribución desigual de tareas legitimada por los roles de género socioculturalmente construidos y que obstaculizan la discusión sobre la designación de responsabilidades para cada quien. La sobrecarga de tareas, los malabares para cumplir con las exigencias profesionales han derivado en casos de estrés y problemas de salud.

Las dinámicas domésticas, las tareas de cuidado y las laborales, colocaron a muchas mujeres en situaciones de descuido personal y de desbordes emocionales, producidas, entre otros aspectos, por la intensificación de tareas en el tiempo de pandemia. Como expresan Passerino y Trupa: “las mujeres se ponen en el centro de las demandas de cuidado, bajo una lógica en muchas oportunidades sacrificial que niega el propio descuido, la condición de desigualdad y que se encuentra muchas veces mediada por sentimientos de culpa y malestar” (2020, p.146).

Ansiedad, angustia, caos son algunas de las expresiones que acuñaron las mujeres, madres y docentes entrevistadas, y que fueron utilizadas para describir el intento de conjugar vida profesional con tareas domésticas y de cuidados al interior del hogar en el tiempo de pandemia. A lo que se agrega un remordimiento por no estar haciendo lo suficiente, o no de la mejor manera, en el cuidado de hijos e hijas. En la pandemia se agudizaron “las ambivalencias y las culpabilidades de las mujeres trabajadoras, al sentir que no logran cumplir exitosamente ni a cabalidad con el teletrabajo y el cuidado de los(as) hijos(as)” (Llanes Díaz y Pacheco Gómez Muñoz, 2021, p.68).

La maternidad, se vio interrogada e interpelada en el tiempo de la pandemia. Los significados que giran en torno a esta categoría y las formas de ejercerla responden a mandatos culturales de producción y reproducción que se encuentran en consonancia con las identidades generizadas. Lo cual se línea con el trabajo de Zicavo, quien aborda los dilemas de la maternidad a la luz de antiguos y nuevos mandatos que pesan sobre las mujeres, así, refiere: “La construcción sociocultural de la maternidad y las prácticas asociadas a ella se comprenden dentro del marco discursivo del sistema sexo-género, en tanto las diferencias sexuales son significadas socialmente” (2013, p.60). Por su parte, las autoras Sanabria *et al.* trabajan sobre la caracterización de las maternidades y masculinidades en el tiempo de confinamiento, respecto de la maternidad, expresan: “el mandato implica que ser madres es criar, amar y proteger, y sostener alegre y culposamente ese peso, tanto material como simbólicamente” (2020, p.317). La maternidad, como categoría socialmente construida, se ve atravesada por cuestiones étnicas, de clase, etarias,

geográficas, sociales y culturales y que imprimen sobre los modos de materner múltiples particularidades.

Las múltiples formas de ejercer la maternidad habilitan a hablar de maternidades. Las peculiaridades del tiempo de pandemia acompañaron la creación de dilemas en torno a ésta, en diálogo con las formas socialmente definidas como correctas de materner. En este sentido, resultan elocuentes las palabras de Lorena, quien manifiesta su autocrítica por decisiones que debió tomar en tiempos de pandemia para conciliar el cuidado de su hija e hijo y sus labores como docente:

Algo que me he criticado mucho como madre es el tema de los dispositivos tecnológicos, pero no quedó otra muchas veces, porque era, o le dabas el celular para que se entretengan un rato, en el caso de mi hijo aprendió a jugar a la Play con su papá y era eso, o no dabas clases, entonces en algún momento me sentí horrible como mamá, porque decía ¿cómo puede ser? Está dos horas con el celular, pero no me quedaba otra cuando estaba sola. Así que bueno, eso sí que era un caos (Lorena, 39 años, docente, madre de una niña de 7 años y un niño de 5 años).

En este sentido, también es importante hacer mención a las edades de hijos e hijas, ya que la dependencia de menores de 12 años supuso una intensificación de tareas de cuidado derivadas del acompañamiento escolar, de la organización de actividades recreativas en el interior de los hogares, de mayor contención emocional requerida por la pérdida de contacto con familiares y amistades, entre otras. Las autoras Llanes Díaz y Pacheco Gómez Muñoz así lo expresaban:

Para quienes tienen hijos(as) en edades dependientes, el teletrabajo se convirtió en una carga aún mayor, ya que las demandas del cuidado, como la preparación de alimentación, las actividades recreativas, la contención emocional, las prácticas de higiene y limpieza, así como la gestión permanente del mantenimiento del hogar, son labores permanentes a lo largo del día. (2021, p.67)

Siguiendo esta línea, recuperamos las palabras de Milena quien en entrevista refería acerca de cómo transitó el proceso de alfabetización de su hijo y los distintos estados emocionales por los que atravesaba en su jornada diaria:

no sabía ni leer ni escribir, yo me tenía que sentar dos horas con él a enseñarle, fue enseñarle a leer y a escribir, con letras en el pizarrón, pegadas en la heladera con imanes, íbamos armando las palabras, las traíamos acá-comedor-, las escribía por ejemplo, el día, la fecha, el nombre de él, él ya sabía escribir su nombre desde jardín, pero no estaba alfabetizado y llegó mediados de septiembre y M. no leía y la madre exigente como es, estaba desesperada y la maestra me decía ‘tranquila, tranquila, porque no fué a la escuela, porque no fué, bueno vos sabés, vos sos docente, aprenden entre pares’, no es lo mismo, el chico está y vos le hablás en japonés. Hasta que yo no pude más, no pude más, llegó su papá a la noche un día y me encontró llorando, porque era pasar por distintos estados de ánimo, pasar de el grito al llanto, del llanto al estar bien, del estar bien al no me importa nada, no hago más nada, y todas esas etapas iban siendo atravesadas con los chicos en casa (Milena, 42 años, docente, madre de una niña de 10 años y un niño de 8 años).

En estas palabras podemos ver cómo el peso de los mandatos de “la maternidad” impactan sobre las conductas de las mujeres, llegando a desbordes producto de presiones y exigencias que derivan de los designios ontológicos de “ser una buena madre”. Sanabria *et al.* (2020) realizan aportes en comprender cómo operan los mandatos de “la maternidad” en las mujeres y su capacidad de decidir: “Frente a la inevitabilidad de los mandatos, nos preguntamos cómo hace una mujer para ser madre si no tiene la posibilidad de tomar sus propias decisiones” (2020, p.317).

Los testimonios, en diálogo con los antecedentes teóricos, ponen sobre el tamiz la transversalidad del género, las relaciones de poder y construcciones que de él

derivan, destacándose una lamentable acentuación de la distribución diferenciada de tareas en el interior de los hogares en perjuicio de las mujeres. El discurso subjetivamente del género produce identidades que se naturalizan y lugares despolitizados que legitiman, en muchos casos, la producción y reproducción de desigualdades.

Dinámicas de la conciliación entre el trabajo docente y las tareas de cuidado

La intensificación de la jornada de trabajo docente, producto de la domiciliación de la enseñanza estuvo en línea con el crecimiento exponencial de tareas de cuidado en el interior de los hogares. Las formas de conciliación entre las exigencias de la labor y las tareas de cuidado, dan cuenta de tiempos extenuantes para quienes transitaban el aislamiento atravesadas por las categorías mujer, madre y educadora. Milena lo expresaba de la siguiente manera:

No fue fácil ese tiempo, eso en cuanto a la organización familiar. Y en cuanto a la organización de las clases, era levantarse a las 5.30, 6 para armar clases hasta las 9.30, 10 para organizar la casa, a la una sentarme a dar clases hasta las 4.30, 5 virtual y los chicos acá solos, terminaba las clases virtual, y era hacer tarea con ellos, hacer de cenar, fijarme si podía corregir algún trabajo a la noche, sino levantarme otra vez más temprano a las 3, 4 de la mañana a corregir trabajos y corregir y corregir y corregir y corregir. Yo estaba 24 horas. Ya después al final me cansé de estar encerrada en una pieza, entonces me llevaba, yo tengo un espacio en la cocina, hay una mesita, me llevaba la compu, la enchufaba a las cinco de la mañana ahí, entonces empezaba y por ejemplo, el rato que yo tenía libre, yo iba cocinando o si había alguna plenaria o algo, ponía en altavoz, me quedaba ahí y ellos estaban bañándose o en algún otro lado de la casa y yo iba cocinando o me ponía a hacer otras cosas mientras estaba en la plenaria. Pero era vivir 24 horas pensando en la tarea de los chicos, las actividades de la escuela, en cuándo

voy a corregir y cuándo voy a terminar de llenar las planillas y cuándo y cómo voy a dar la clase, en eso se centraba mi vida. Y termino con una cervicalgia en diciembre (Milena, 42 años, docente, madre de una niña de 10 años y un niño de 8 años).

Las palabras de la entrevistada, entran en diálogo con el aporte teórico de Llanes Díaz y Pacheco Gómez Muñoz para pensar las categorías de maternidad y trabajo no remunerado. De este modo, expresan:

El desdibujamiento de los límites entre el espacio íntimo (familiar) y el público ha convertido a los hogares en escenarios donde convergen, la mayor de las veces sin la menor armonía, las actividades escolares de los(as) hijos(as), las recreativas, las laborales y las domésticas. Esto también implica asumir una simultaneidad de roles que genera malestar emocional, particularmente entre las mujeres, en quienes recae la mayor carga de estas actividades, incluso desde antes de la pandemia (2021, pp.67-68).

Por su parte, Micaela también pone en palabras lo que significó la reconfiguración del trabajo docente al interior del hogar y su conciliación con las tareas de cuidado, poniendo en evidencia una red de apoyo necesaria para asistir a las mujeres madres que se desempeñan profesionalmente, generalmente construida con familiares y amistades, al respecto la entrevistada expresa:

Y, al principio sentía como mucha ansiedad, porque me ponía muy nerviosa a la hora de grabar atrás de una pantalla, a la hora del meet porque los chicos no prendían las cámaras, controlar a ver si se veía bien, si me entendían, era un poco bastante angustiante la situación, aparte de estar en mi casa con el nene que lloraba, gritaba o él escuchaba que yo estaba dando clases y venía y me lloraba en la puerta. Entonces los primeros meses fueron bastante pesados y angustiantes. Después ya cuando me pude organizar de llevar a mi nene de mi mamá o poder llevarlo a otro lugar para que él no esté escuchándome a mí trabajar y llorando, ahí como que

me relajé y aparte me lo empecé a tomar de otra manera. Pero al principio la pasé con mucha angustia, mucha angustia (Micaela, 31 años, docente, madre de un niño de 3 años).

También las palabras de Carolina, permiten reconstruir las dinámicas de lo cotidiano en el interior de la casa en la simultaneidad temporal y física de las labores de docencia:

Yo estaba en la mesa, en una punta y cuando mi nena se levantaba, desayunaba en la otra. Así que bueno, era conviviendo con la nena, el perro, la gata, así que si la clase era por meet, intentaba que, bueno, no se escuchen ruidos o la nena que por ahí pedía algo. Así que bueno, yo me silenciaba cuando la nena me pedía que le alcance unas medias, por ejemplo (Carolina, 40 años, docente, madre de una niña de 8 años).

Podemos notar cómo cada uno de los testimonios nos coloca ante los desafíos de transitar una nueva configuración de la cotidianeidad en la que coexisten el trabajo remunerado y no remunerado en un mismo tiempo y espacio en el marco de tareas/lugares socio-genéricamente asignados.

A modo de conclusión del capítulo

En este capítulo nos propusimos re-construir las experiencias de mujeres, madres y docentes en tiempos de pandemia, en diálogo con los aportes teóricos. De este modo, fue posible documentar los modos de pensar, transitar y articular el trabajo remunerado y la dimensión de cuidado mediando la excepcionalidad. El foco estuvo puesto en la profundización de desigualdades de género, articuladas con la dimensión del cuidado, desde un posicionamiento que considera a las construcciones sociales en torno al género como performativas de comportamientos, subjetividades, transformándose en modos interiorizados -y por esto despolitizados- de actuar, sentir, mirar, pensar. Su cuestionamiento se hace

necesario en tiempos donde se enfatiza una distribución desigual de esfuerzos físicos y emocionales y desarrollo profesional, en detrimento de las mujeres. El trabajo remunerado -en nuestro análisis, la docencia- en el interior del hogar, trajo consigo la necesidad de crear nuevos tiempos y espacios para desarrollar las clases, lo cual derivó, también, en menores posibilidades para el cuidado propio. Logramos documentar cómo las relaciones de poder que giran en torno al género condicionaron las formas en que las mujeres docentes han pensado, transitado y articulado el trabajo remunerado y la dimensión de cuidado en el tiempo de pandemia.

Reflexiones finales

Como hemos tratado de articular a lo largo de esta tesina, el trabajo de docencia es inescindible de otras dimensiones de análisis, como la feminización y las tareas de cuidado que median la práctica y que en tiempos de pandemia se han puesto con mayor evidencia. De la sinergia entre el trabajo de campo y la lectura crítica de los temas que nos ocupan, pudimos advertir de qué manera, bajo qué impresiones y modalidades se entraman las categorías y en este sentido, qué vino a traer la pandemia para complejizar y comprender estos aspectos.

Tal como reconstruimos en el primer capítulo, la descripción de la transformación cronológica del proceso de feminización del trabajo docente implicó hacer foco en los condicionantes -sociales, económicos, políticos, culturales- partícipes e intereses sobre los que hizo pie la construcción histórica del rol de la mujer-docente. Atendiendo a ello, trabajar con las experiencias de las docentes en el tiempo de pandemia supuso contextualizarlas a la luz del re-conocimiento de un devenir socio-histórico de la labor, dando cuenta de las particularidades en que se desarrollan desigualdades de género en el ámbito de la docencia. Así, el número mayoritario de sujetas que se desempeñan en el sector entra en diálogo con construcciones sociales que giran en torno a las tareas ejercidas por mujeres a las que, por ejemplo, se les asigna una menor valorización (Maffia, 2005). A partir de los relatos fue posible re-construir las formas de transitar y articular el trabajo remunerado y la dimensión de cuidado, permitiendo visibilizar una reproducción de desigualdades en torno al género en el marco de lo que autoras/es denominan “crisis mundial de los cuidados”.

Posicionarnos en una ciudad de la provincia de Santa Fe, específicamente en Sunchales, formó parte de una decisión metodológica, donde no sólo se carece de trabajos de investigación que reflexionen sobre el cruce docencia-mujeres-pandemia, sino que existe la prioritaria y tangible necesidad de hacer visibles en la región las problemáticas que de él derivan. A partir de nuestro trabajo de campo, también pudimos identificar cómo se materializaron en la ciudad las diferencias entre el ejercicio de la docencia en escuelas públicas y privadas. En el análisis se contempló la disponibilidad de recursos, el tiempo de organización escolar ante la

virtualización de la enseñanza, la capacitación docente para el manejo de herramientas digitales, las prioridades curriculares y/o vinculares definidas desde lo institucional. En este sentido, las docentes de escuelas de gestión pública resaltaron haber percibido a sus estudiantes en situaciones de soledad y falta de acompañamiento de las familias, enfatizando en los relatos la prioridad de mantener y fortalecer los vínculos. También fueron recurrentes las referencias a la falta de equipamiento tecnológico por parte del estudiantado como un obstáculo para continuar con el desarrollo de las propuestas. En tanto quienes se desempeñan en escuelas privadas, manifestaron haberlo hecho desde una primacía puesta en el desarrollo curricular. En Sunchales, estas escuelas propusieron una rápida organización de las clases, con horarios y modos de trabajo nucleados a través de plataformas pagas (Zoom premium y Moodle con servidores propios) y capacitaciones del personal. Las docentes de estas escuelas, expresaron haber tenido pocos estudiantes que no hayan podido conectarse por falta de recursos tecnológicos y/o por problemas de conectividad.

Mediando la pandemia, las formas del hacer/ser docente acompañaron la inauguración de nuevos y cambiantes escenarios. En un contexto sin precedentes para el sistema educativo, las disposiciones del aparato estatal, tanto a nivel nacional como jurisdiccional pretendieron delinear el rumbo para asegurar la *continuidad educativa*. La docencia respondió a las exigencias vertiendo más tiempo físico y esfuerzo intelectual, que vinieron acompañados de cuestionamientos relacionados con los modos de comprender esa continuidad y de ellos derivaron preguntas: ¿qué continúa?, ¿para quiénes?, ¿sobre quiénes se sostiene?, ¿se sostiene?, ¿con qué?, ¿qué es prioritario?, ¿por qué? y ¿para qué? Creemos que la problemática de la continuidad constituye una temática muy interesante para seguir profundizando en futuros trabajos de investigación.

Pese a que no formó parte de un ejercicio de reflexividad por parte de docentes como de la propia investigación, los modos de comprender y transitar la “continuidad educativa” asumieron diversas formas. Variedad que supuso pensar nuevas propuestas pedagógicas ante escenarios de excepción; mientras en la

organización de las tareas al interior de los hogares continuaban reproduciéndose tácitos y despolitizados lugares social y culturalmente asignados a varones y mujeres. Los tradicionales designios de feminidad operaron en la configuración de formas de transitar el contexto de pandemia y legitimaron una distribución desigual de tareas que colocó a muchas mujeres en situación de abandono personal y problemas de salud.

Nos gustaría creer que, a partir de la importancia que cobraron las tareas de cuidado con la crisis sanitaria, las condiciones están dadas para que se pongan en discusión los lugares socioculturalmente asignados a varones y mujeres, permitiendo avanzar, más allá de la teoría, en la construcción de una democracia genérica (Lagarde, 2003). Anhelamos que los hallazgos de nuestro trabajo oficien de disparadores para cuestionar los designios sexo-genéricos y esperamos contribuir en la construcción de sustrato para desnaturalizar diferencias que atraviesan las relaciones de poder y que legitiman y re-producen las desigualdades de género.

Creemos que el tránsito por el ambiente universitario es una oportunidad para politizar lugares, sucesos, acontecimientos, actores y construir procesos de reflexión con los que motivarse para problematizar la realidad. Cursar la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela supuso re-pensar lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1998) con vistas a poder desnaturalizar y revisar críticamente la feminización de la docencia, cómo se reproducen desigualdades en materia de género y la agenda de los cuidados.

Bibliografía

- Abalsamo, M. y Gronberg, S. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA. CLACSO. Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 42-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (pp. 21-22). Buenos Aires: Paidós.
- Anzorena, C. (2006). Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 13, n. 41, p. 47-68. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131552162008000200003&lng=es&nrm=iso
- Asborno, M. (1991) "La Aristocracia financiera y las transformaciones en el sector industrial argentino: La estrategia de Martínez de Hoz. Un análisis del 'Rodrigazo' a la hiperinflación". En Barsky, Osvaldo y otro. (Ed.), "Respuesta a Martínez de Hoz", Bs. As., Imago Mundi, (pp.221- 252).
- Barrancos, D. (2012). Género y Ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 41(1-2), pp.23–39. DOI: <http://doi.org/10.16993/ibero.45>

- Beauvoir Simone de (2018): *El Segundo Sexo*. 18º Ed. Debolsillo. C. A. de Buenos Aires, Argentina.
- Campillo Poza, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 189 - 213. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130189A>
- Castoriadis, C. (1998). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona.
- Consejo Federal de Educación (Agosto 26, 2021). Resolución N° 400/21. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/res_cfe_400-21.pdf
- Decreto de necesidad y urgencia 297/2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- De Luca, R. (2013) “La educación argentina en épocas de la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación (1976-1983)”. En *Revista Contextos Educativos*, N° 16.
- Dubet, F.. *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014. *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa, 2006
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020. Recuperado de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Dussel, I. (2020a). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI- DGES Volumen*, 6(10).
- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Informe preliminar de la Encuesta a Docentes, Secretaria de Evaluación e

Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2020. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57.
- Faur, E. (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/eleonorfaur-es-mito-varones-cuiden-tanto-nid2363981>
- Faur, E. (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Nómadas (Col)*, (24), 130-141.
- Feldfeber, M. y Gluz, N (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En *Revista Educação & Sociedade* Vol. 32 N.º 115. pp. 339-356. Abril – Junio.
- González, M., y Cuenca, C. (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 28-34.
- Grinberg, S. (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*. 19 (1) pp. 23-33. Brasil. En <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.02/4569>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa* 1(43) pp. 123-130. Año 24.
- Instituto Nacional de Formación Docente, 2021. Disponible en: <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1084445/m>

[od_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%](od_resource/content/1/SEMANA%20FEDERAL%20DE%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20PARA%20)

- Lagarde, M. (1997). Identidades de Género y Derechos Humanos. La Construcción de las Humanas. VII Curso de Verano. Educación, Democracia y Nueva Ciudadanía. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lagarde, M. (2003). Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica: una mirada feminista. *Meridiam*, (28), 33-34.
- Lagarde, M. (2016). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Siglo XXI Editores México.
- Llanes Díaz, N., & Pacheco Gómez Muñoz, E. (2021). Maternidad y trabajo no remunerado en el contexto del Covid-19. *Revista mexicana de sociología*, 83(SPE), 61-92.
- Maffía, D. (2005). Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, 623-634.
- Martínez, E. (2015). Políticas educativas y diversidad sociocultural en la provincia de santa fe: Núcleos para un debate.
- Maselli, A., Molina, M., & Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(3), 53-61.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (Marzo 15, 2020). Resolución 108/2020 Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Marzo 18, 2020). Circular N° 005. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Abril 05, 2020). Circular N° 009. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Abril 15, 2020). Circular N° 010. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Mayo 06, 2020). Circular N° 013. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Julio 31, 2020). Circular N° 015. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (mayo 28, 2021). Circular N° 0013. Disponible en: <https://www.uda-santafe.org.ar/adjuntos/Circular%200013-2021.pdf>,
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Junio 05, 2021). Circular N° 0014, disponible en: <https://www.uda-santafe.org.ar/adjuntos/Circular%2014-2021.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Junio 11, 2021). Circular N° 015, disponible en: https://www.ate.org/data/arch_cont/archivos_articulos/1212_archivo.pdf ,
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Julio 22, 2021). Circular N° 020, disponible en: <https://es.scribd.com/document/516885479/Circular-N-020-2021-Ministerio-de-Educacion>
- Morgade, g: (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2 (2)

- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação & Sociedade*, 28, 400-425.
- Morgade, G. (2020), en Dussel, Inés - Compilador/a o Editor/a; Ferrante, Patricia - Compilador/a o Editor/a; Pulfer, Darío - Compilador/a o Editor/a.. *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Ordorika, Imanol. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. Epub 27 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Palomar Vereá, Cristina (2004): Malas madres: la construcción social de la maternidad. En *Debate Feminista*, vol. 30, año 15, octubre, México.
- Parnreiter, C. (2016). La división del trabajo como una relación socio-espacial, o cómo reconciliar la ciencia económica y la geografía. *Economía UNAM*, 13(39), 106-119. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2016000300106&lng=es&tlng=es.
- Passerino, L. M., & Trupa, N. S. (2020). EXPERIENCIAS DE CUIDADOS Y TRABAJO: PREOCUPACIONES, MALESTARES Y EMOCIONES EN CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 EN ARGENTINA. *Revista Feminismos*, 8(3).
- Pineau, P., & Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria E Prática Da Educação*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>
- Rodrigo, L. (2006) "La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90". En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, Nº 1

- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política del sexo”. En *Nueva Antropología*, Vol. VIII. N. ° 30, (pp. 95-145). México: UNAM.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado.
- Sadovsky, P., & Castorina, J. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. *I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, 243-250.
- Sanabria, H. A., Ortiz, L. G., & Gutierrez, L. S. Sexualidad, maternidad (es) y masculinidad (es) en conflicto. *ConCienciaSocial*, 4(7), 304-322.
- Sanz Tolosana, E. y Pérez Esain, E. (2021). La distribución desigual del trabajo doméstico antes y durante la pandemia. *Géneros: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 10 (3)
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Torre, Juan Carlos (2002), “Introducción a los años peronistas”, en TORRE, Juan Carlos (dir), “Los años peronistas 1943-1955”. Tomo 8. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires, Sudamericana.

- Valenzuela, M. E., & Mora, C. (2009). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Vega, C., Martínez Bujan, R. y Paredes Chauca, M. (2018): “Introducción. Experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos para el sostenimiento de la vida”, en Vega C., Martínez Bujan, R., Paredes Chauca, M. eds.: *Cuidado, comunidad y común Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida: 9-15*. Madrid: Traficante de sueños. [8-08-2020]. Disponible en web: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL_cuidados_reducida_web.pdf
- Yannoulas, S. C. (1992). *Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)*. Recuperado de: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20689/1/ARTIGO_AcercaMujeresllegaron.pdf
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Zicavo, E. (2013). Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(38), 50-87.

Anexos

Cuestionario para entrevistas

Datos básicos de la entrevistada: Edad - Lugar de residencia (Los demás datos se responderán en las siguientes preguntas)

Trabajo docente

¿Por qué elegiste la docencia?

¿Cuánto hace que ejerces la docencia?, ¿en qué escuelas trabajás?, ¿Cómo describirías esas escuelas?, ¿cómo llegaste ahí?, ¿cuántas horas trabajás como docente?

¿Cómo describirías tu tránsito por la docencia en el tiempo que llevás ejerciendo la profesión?, ¿Qué transformaciones a lo largo del tiempo en ese espacio te fueron sucediendo?, ¿cuáles son las actividades/tareas que realizás?

¿Qué desafíos se te plantearon en ese recorrido?

¿Hubo situaciones que provocaron desgastes en tu práctica? ¿de qué tipo?

Trabajo docente en pandemia

¿Cómo considerás era un día de trabajo previo al contexto de pandemia?

¿Cómo te organizaste en el contexto pandémico para desempeñar las tareas de docencia? (será importante situar a la entrevistada en un lapso temporal que comience con el inicio de la pandemia en Marzo 2020 y llegue hasta Julio 2021)

¿Cuál constituyó tu espacio de trabajo en este tiempo?, ¿Con qué herramientas contaste?, ¿cuáles fueron tus condiciones de trabajo?, ¿requeriste adaptar espacios?

¿Cuál fue la propuesta de la institución para el trabajo en pandemia/remoto?, ¿hubo encuentros o espacios para discutir en torno a las condiciones de trabajo?, ¿cómo fue el vínculo con colegas, de qué manera?

¿Con qué dificultades te encontraste?, ¿en quiénes te apoyaste para sortear esos obstáculos?

¿Cómo te sentiste, cómo viviste ese proceso de trabajo en condiciones no habituales?

Familia

¿Cómo se compone tu familia?; ¿con quiénes vivís?

Antes de la pandemia, ¿cómo era un día familiar?

¿cómo fue durante la pandemia?

¿Cómo era uno de tus días en ese contexto?, ¿Cómo fue esa combinación de familia y trabajo en la pandemia? ¿cómo fuiste sorteando los obstáculos? ¿cuáles fueron las cosas que más te afectaron?

División sexual del trabajo y tareas de cuidado

¿Cómo se distribuyen las tareas en la casa^[1]?, Reemplazaríamos por: ¿qué actividades desarrollas para los cuidados en tu casa?, ¿Cómo describirías esas tareas de cuidado?

¿Cómo se organizaron las dinámicas de la casa en el contexto pandémico, sobre todo en el tiempo de aislamiento social preventivo obligatorio?, ¿qué acuerdos (si los hubo) fueron necesarios para organizar la vida familiar?, ¿qué tareas describirías como intensificadas en ese tiempo?

¿Cuál es el rol de tu compañero, pareja, esposo en los cuidados de la casa? [si tuviera], ¿esto se ha visto transformado?

Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento
Licenciatura en Educación
26 de agosto de 2022