

Las dificultades en la escolarización de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de la covid-19 en Argentina en hogares sostenidos por mujeres*

Difficulties in the schooling of children and adolescents during the COVID-19 pandemic in Argentina in households supported by women

As dificuldades na escolarização de crianças e adolescentes durante a pandemia da covid-19 na Argentina em lares sustentados por mulheres

[Artículo de investigación]

Romina De Luca**

Recibido: 20 de diciembre del 2021

Aceptado: 10 de febrero de 2022

Citar como:

De Luca, R. (2022). Las dificultades en la escolarización de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de la covid-19 en Argentina en hogares sostenidos por mujeres. *Hallazgos*, 19(38). <https://doi.org/10.15332/2422409X.6931>



Resumen

Este artículo analiza la forma en que transitaron la escolarización de niñas, niños y adolescentes y, en particular, en los hogares monomarentales, durante la pandemia de la covid-19. Se reconstruye y recopila la escasa información oficial publicada, se elaboran cruces específicos por medio de la base de microdatos oficiales y se seleccionan distintos documentos elaborados por organismos internacionales, particularmente, Unicef. Se combina aquí un análisis

* Este artículo formó parte del proyecto de investigación, "Expansión de la obligatoriedad y crisis educativa en tiempos de COVID", desarrollado durante 2020 y 2021 a cargo de la autora en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

** Investigadora Asistente del CONICET. Correo electrónico: rom.deluca@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3805-6512>

cuantitativo y cualitativo (es decir, mixto) a partir del trabajo con las fuentes anteriormente indicadas. Se espera aportar insumos para la toma de decisiones al mismo tiempo que se brinda un material que contribuye al campo de trabajos sobre desigualdad escolar que se generaron durante la pandemia. La pregunta general que orienta este trabajo es en qué medida la pandemia de la covid-19 profundizará marcas preexistentes en el sistema educativo y cuál es la brecha escolar por sexo que dejará la pandemia.

Palabras clave: pandemia, trayectorias escolares, niñas, niños y adolescentes, hogares monomarentales, Argentina.

Abstract

This article analyzes the way in which children and adolescents went through schooling, particularly in single-mother households, during the COVID-19 pandemic. The scarce official information published is reconstructed and compiled, specific cross-check are made through the official microdata base and different documents produced by international organizations, particularly UNICEF, are selected. A quantitative and qualitative (that is, mixed) analysis is combined here, based on the work with the aforementioned sources. It is expected to provide inputs for decision-making while at the same time providing material that contributes to the field of work on school inequality that was generated during the pandemic. The general question guiding this work is to what extent the COVID-19 pandemic will deepen pre-existing marks in the educational system and what is the schooling gap by gender that the pandemic will leave behind.

Keywords: pandemic, school trajectories, children and adolescents, single-mother households, Argentina.

Resumo

Neste artigo, é analisada a forma como a escolarização de crianças e adolescentes ocorreu nas famílias monoparentais femininas durante a pandemia ocasionada pela covid-19. É construída e coletada a escassa informação oficial publicada, são elaborados cruzamentos específicos por meio da base de microdados oficiais e selecionados diferentes documentos elaborados por organizações internacionais, em particular a Unicef. Aqui é combinada uma análise quantitativa e qualitativa (isto é, mista) a partir do trabalho com as fontes anteriormente indicadas. Espera-se contribuir com insumos para a tomada de decisões ao mesmo tempo que é oferecido um material que contribui para o campo de trabalhos sobre desigualdade escolar que foram gerados durante a pandemia. A pergunta geral que orienta este trabalho é em que medida a

pandemia da covid-19 aprofundará marcas preexistentes no sistema educacional e qual a brecha escolar por sexo que a pandemia deixará.

Palavras-chave: pandemia, trajetórias escolares, crianças e adolescentes, famílias monoparentais femininas, Argentina.

Introducción

La pandemia de la covid-19 implicó un reto mundial iniciado a fines de 2019 y que aún en 2021 hace sentir su impacto en todo el mundo y, particularmente, en nuestra región. En materia educativa, en ningún otro momento de la historia se habían suspendido las actividades escolares de manera presencial de más de 1500 millones de estudiantes en simultáneo. Como señalaron otros autores, no se comprenderá el impacto de la pandemia en el sistema educativo si no se recupera una dimensión estructural de análisis (Casanova, 2018, 2020). En nuestra región, la suspensión de clases presenciales se extendió por más de 41 semanas, según registra el mapa de Unesco: en Ecuador, los cierres de escuelas se prolongaron durante 66 semanas, Colombia 59, Venezuela 61, Perú 62, Bolivia 69, Paraguay 61, Brasil 65 y Argentina 68. América del Norte y Central también se vio afectada por cierres: México y Estados Unidos registraron cierres totales o parciales durante 58 semanas, Canadá 51, Guatemala 66, Honduras 68, Costa Rica 66 (Unesco, 2021).

Este artículo aporta un análisis sobre el caso argentino. En particular, se examina la relación entre educación remota, presencialidad y la forma en que transitaron la escolarización de niñas, niños y adolescentes y, en particular, los hogares monomarentales. En efecto, la brecha de género/sexo en la escolarización desigual de mujeres y varones es advertida por los organismos internacionales como una de las consecuencias más notorias de los aislamientos, suspensiones y de la pandemia. En general, los informes oficiales elaborados por el Ministerio de Educación no discriminan puntualmente esa información. Por eso, este artículo, reconstruye y recopila la información oficial publicada, elabora cruces específicos por medio de la base de microdatos oficiales y selecciona distintos documentos elaborados por organismos nacionales e internacionales, particularmente de Unicef, focalizando en la información brindada sobre mujeres, niñas, niños y adolescentes y, en la medida de lo posible, sobre hogares sostenidos por mujeres. Se combina aquí un análisis cuantitativo y cualitativo —es decir, mixto— a partir del trabajo con las fuentes anteriormente indicadas. Se espera aportar insumos para la toma de decisiones al mismo tiempo que se brinda un material que contribuye al campo de trabajos sobre desigualdad escolar que se generaron

durante la pandemia. La pregunta general que orienta este trabajo es en qué medida la pandemia de la covid-19 profundizará marcas preexistentes en el sistema educativo.

Metodología

Este artículo trabaja con las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación sobre la continuidad pedagógica en el país desde junio de 2020 hasta agosto de 2020. También con las bases de datos del Ministerio de Salud con reportes de casos de covid-19. En el país, la Resolución 363/2020, sancionada por el Consejo Federal de Educación, estableció el monitoreo y evaluación nacional de la continuidad pedagógica. En ese marco, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa realizó, entre junio y julio de 2020, junto a Unicef, una encuesta para obtener información detallada sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto de la emergencia sanitaria por la covid-19 para “brindar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases presenciales y la reorganización de las actividades educativas” (Consejo Federal de Educación, Resolución 363/20, 2020, p. 3). Se realizaron tres encuestas: a directores de escuelas, docentes y familias. Este artículo trabaja con la encuesta a hogares que el organismo oficial realizó “sobre la base de una encuesta telefónica que alcanzó a 2658 adultos y 965 adolescentes” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, Informe Hogares, pp. 11, 96). En este punto, se trabajó con la base de microdatos publicada por el Ministerio de Educación circunscribiendo la información a niñas, adolescentes mujeres y acompañantes madres para la encuesta de hogares. Para la elaboración de las bases de datos se utilizó el programa SPSS. Una segunda fuente de información de este artículo proviene de las distintas encuestas realizadas por la Unicef, publicadas entre marzo de 2020 y junio de 2021. En la medida en que fue posible se discriminó la información por sexo: para estudiantes mujeres y para hogares sostenidos por mujeres. En relación con este último punto, de cardinal interés, resultó el informe sobre los “desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados”, elaborados por el Ministerio de Economía de Argentina y Unicef. Precisamente, este trabajo examinaba el impacto de la pandemia en hogares con hijos sostenidos únicamente por mujeres: “los llamados hogares monomarentales” (Ministerio de Economía y Unicef, 2021, p. 4). Secundariamente, se utilizan datos elaborados por distintas consultoras y centros de investigación: Argentinos por la Educación y el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina.

Aquí se presentan la combinación de datos cuantitativos y cualitativos en un paradigma mixto, pero con mayor impronta de datos cuantitativos para brindar un cuadro analítico que permita reflexionar sobre las marcas que la pandemia de la covid-19 dejarán sobre el sistema educativo y el cuadro socioeducativo anterior a la pandemia.

Desarrollo

Antes del inicio del análisis sobre el sistema educativo durante la pandemia, conviene mencionar algunos datos generales sobre el estado de situación escolar anterior a la llegada de la pandemia.

Según los relevamientos de 2019 (último dato disponible), el sistema educativo argentino tenía un total de 13 014 116 estudiantes entre sus modalidades común, especial y de jóvenes y adultos. De esos, 11 530 641 formaban parte de la modalidad común (1 851 601 nivel inicial, 4 832 979 del nivel primario, 3 866 041 en el nivel secundario y 980 020 en el nivel superior no universitario). A su vez, otros 107 470 formaban parte de la modalidad especial y 1 376 005 de la de jóvenes y adultos, incluyendo formación profesional (Ministerio de Educación-Evaluación e Información Educativa, 2019). El sistema educativo argentino es centralmente de gestión estatal, según datos oficiales, el 73 % de la matrícula estudia en escuelas de gestión estatal y el 27 % lo hace en el sector privado. Esta composición fue examinada por otros autores, así como los alcances del debate historiográfico (Sartelli y De Luca, 2019). A su vez, en el nivel secundario, pese a su obligatoriedad, se registran niveles de desgranamiento y deserción muy elevados. Los datos estadísticos muestran que de cada diez alumnos que inician la escuela secundaria obligatoria solo seis llegan al último año y de esos que llegan al último año, egresan en tiempo y forma el 75 %. En cifras absolutas: mientras arrancan la escuela secundaria obligatoria 795 471 alumnos, seis años más tarde, egresan 356 212, es decir, de cada diez apenas cuatro (Ministerio de Educación-Evaluación e Información Educativa, 2014 y 2019)¹. Si al iniciar el secundario, el 48 % eran mujeres, al finalizar, la presencia de mujeres crece a 54 % y son las mujeres las que representaron, en 2019, el 57 % de los egresados. Esa es la magnitud de estudiantes que se vieron afectados por la pandemia.

¹ Los números surgen de examinar una cohorte "ideal" por medio de los relevamientos anuales realizados por el Ministerio de Educación para la escuela secundaria modalidad común.

Otro punto a identificar reside en las capacidades de los estudiantes, según los indicadores que establecen las pruebas de aprendizaje. Se trata de un aspecto importante, ya que establece cuáles serán las pericias que las y los estudiantes ponen en juego en su educación remota y bimodal. Como destacó, “las pruebas Aprender de 2019, el 38.3 % de los estudiantes tiene niveles de rendimiento en lengua básicos o por debajo del básico y el 71.4 % se ubica en las mismas categorías para matemáticas” (De Luca, 2021b). Las pruebas internacionales PISA abonan este cuadro de situación:

En el 2000, el 43.6 % de los estudiantes tenían comprensión lectora por debajo de 2 (debajo de básico o básico), en 2006, la cifra trepó a 57.9 %, en 2009 a 51.6 %. En matemáticas, en 2009, Argentina obtuvo 388 puntos ubicándose por debajo del promedio latinoamericano; en 2006 con 381 puntos, casi el 40 % de los alumnos no podía resolver los ejercicios más elementales y fueron encuadrados en el Nivel-1 (el más bajo de la escala), puntaje similar al del año 2000. En el 2015, el país fue descalificado y en el 2018 quedó en el puesto 63 sobre un total de 77 participantes (De Luca, 2017).

Es sobre este escenario en el que operará la pandemia.

Los números más recientes evidenciaban que, por lo menos, 357 000 niñas, niños y adolescentes (NNyA) abandonaron la escuela (Unicef, 2021a, p. 49). A esa cifra, se suma que el 19 % de los que habían desertado durante el ciclo escolar 2020 nunca regresaron a la escuela. Y más de la mitad de los desertores formaban parte de los dos estratos socioeconómicos más bajos. Asimismo, un tercio de los desertores se ubicaban en la provincia de Buenos Aires, esto es, la jurisdicción educativa más grande del país. El problema de la deserción, sin embargo, puede ser mayor si se considera que el Ministerio de Educación del país estableció, en noviembre de 2020, que “alrededor del 10 % de las y los estudiantes matriculados en marzo 2020 en algún nivel de la educación obligatoria mantuvieron un bajo o nulo intercambio con su escuela. Esto representa aproximadamente 1 millón de estudiantes” (Ministerio de Educación, 2020d, p. 29). Durante el 2020, el Gobierno lanzó el Programa Acompañar, cuya tarea era localizar y revincular a los estudiantes con sus escuelas. En marzo de 2021, el programa había logrado revincular a 376 532 estudiantes, es decir, un tercio del total de desertores reconocidos por el mismo organismo oficial.

La forma que asumió la escolaridad en 2021 también afectó la trayectoria de cientos de miles de estudiantes. Según la encuesta de Unicef de referencia:

el 11 % de los hogares con niños/as y adolescentes que asisten al colegio no cuentan con ningún medio electrónico necesario para la realización de las tareas escolares (PC, Tablet, celular, etc.). Al desagregar por tipo de dispositivo, se destaca que el 47 % no cuenta con computadora o tablet y el 20 % no cuenta con celular (Unicef, 2021a, pp. 48-49).

Ya en noviembre de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación reconocía que

el 45 % de los hogares no dispone de una computadora en funcionamiento. 52 % de los hogares no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. 18 % de los hogares relevados reciben IFE y no tienen acceso fijo a Internet en el hogar. 3 de cada 10 de hogares no tiene acceso fijo a internet: 27 % accede solo desde el celular y 3 % no cuenta con internet de ningún tipo en el hogar. (Ministerio de Educación, 2020d, p. 29)

Teniendo en cuenta los datos del Indec, a enero de 2021, el país tenía 36.32 millones de internautas, lo que representa el 80 % de la población. Así, se infiere que el 20 % de la población no tenía internet. En lo que refiere a los dispositivos y su uso, siempre hablando de ese 80 % de usuarios que sí tiene conectividad, el teléfono celular era el dispositivo más utilizado. Los datos del organismo oficial encuentran que, entre las personas de 16 y 64 años, el 98.4 % tiene teléfono celular (cualquier tipo), una laptop o computadora de escritorio, el 81.4 % y *tablets*, un 40.9 %. Asimismo, el 94.5 % accede a internet desde su dispositivo móvil y el 67 % manifestó que usó el celular de otro miembro de la familia para realizar tareas escolares.

A la hora de ver el mapa de conectividad, los valores del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA muestran una realidad más acuciante a la del Indec. Mientras el organismo oficial entiende que el 20 % de los hogares de todo el país no tienen internet. Para el observatorio, la cifra en 2020 fue de 28.5 % y solo el 40 % tiene una computadora en el hogar. Los números de la UCA coinciden con el informe de la Unicef ya reseñado. La conectividad cae en provincias como Santiago del Estero, Formosa, Corrientes, Catamarca: menos del 30 % de los hogares de nivel socioeconómico bajo tienen internet fijo y solo un tercio dispone de conectividad en provincias como Misiones, Salta, Tucumán y Mendoza. En la provincia de Buenos Aires, solo la mitad de los hogares pobres tienen conectividad y en los hogares pobres del GBA, según una encuesta de Poliarquía, solo el 83 % de las niñas y niños, que asisten a escuelas públicas, disponen de celular para hacer sus tareas (Todo Noticias, 28 de mayo de 2021). Además, según un relevamiento de la organización política y social Barrios de

Pie, el 54.2 % de las niñas y niños, que viven en barrios populares (villas y asentamientos), se comunicó con la escuela por medio de WhatsApp durante 2020 y el nivel de acceso a computadoras solo se limitaría a un cuarto.

En mayo de 2021, un informe del Observatorio de Argentinos por la Educación examinó las condiciones para llevar a cabo la continuidad remota de los alumnos del nivel primario común en los ámbitos urbanos durante el 2020 (Argentinos por la Educación, 2021). En primer lugar, el estudio mostró que aquellas escuelas que realizaron bimodalidad, en buena medida, la forma de comunicación mayoritaria fue el envío de material impreso: así lo hizo más de un tercio de las escuelas (el 34.1 %). Por otra parte, el 28.8 % envió material digital (textos y actividades en formato PDF), mientras que apenas dos de cada diez mantuvieron clases sincrónicas por videollamada (Zoom, Meet, etc.). El 8.0 % utilizó como forma de comunicación las plataformas escolares (Google Classroom, Moodle, etc.). A la hora de ver cómo enviaban los docentes tareas a sus alumnos, el informe evidenció que casi la mitad lo hacía por medio de WhatsApp (49 %) o las envían impresas (20.6 %), otro 6.1 % indicaba tareas del libro de texto. Se trata entonces de una comunicación que carece completamente de herramientas tecnológicas adecuadas y, si las utiliza, se remite a lo más básico: el teléfono (De Luca, 2021a).

Cabe destacar que, según la encuesta de la Unicef, de junio de 2021, la falta de computadoras o *tablets* en las zonas del noroeste y noreste del país suben al 60 % y 57 %. Otra encuesta también de la Unicef, pero de 2020, mostraba que el 76 % de los que manifestaban no tener internet, para realizar sus tareas, eran mujeres. Este es un problema que los organismos internacionales reportaron y pidieron monitorear: cuál era el impacto de la brecha digital por sexo y, en condiciones de escasez, el relego de las mujeres en materia educativa (Unesco, 2020). La preocupación del organismo: que las conquistas obtenidas por las mujeres retrocedieran cincuenta años como resultado de la pandemia. En lo que refiere a la realización de tareas escolares, las dos semanas previas a la realización de la encuesta realizada por el Ministerio de Educación, en junio de 2020, la distribución porcentual de las respuestas positivas y negativas por sexo muestra que entre los que manifiestan no haberlas realizado mayoritariamente eran varones. Así, de los que habían realizado tareas o actividades escolares, las dos semanas previas a la encuesta, el 49.90 % eran mujeres. De los que habían respondido negativamente (proyectados un universo de 237 223 respuestas), solo el 36.57 % eran mujeres. En lo que refiere a los motivos por los cuales los entrevistados declaran no haber realizado tareas las dos últimas semanas, se observa que las mujeres no lo hicieron por no tener internet o por tener que

atender el cuidado de algún familiar (aunque el porcentaje no resultó significativo). Ellas sí declararon mayoritariamente que el no disponer de un adulto que las acompañe dificultó la realización de tareas: el 91 % de los que eligieron ese ítem eran mujeres. Sí se debe destacar que la cantidad de entrevistadas, que percibe el cuidado de otros miembros de la familia, es bajo y conviene interrogarse aquí por el impacto de la socialización de género que lleva a la naturalización, por parte de las niñas, de esa imposición patriarcal.

Al análisis deben sumarse aspectos vinculados con condiciones de vida en los hogares asociados con restricciones en el consumo. Por ejemplo, un 25 % de los hogares indicaron que dejaron de pagar servicios como luz, gas, teléfono, celular o internet, cifra que se había incrementado respecto de octubre de 2020 (Unicef, 2021a, p. 28). Asimismo, el 28 % de los hogares encuestados tenía deudas y un cuarto de los hogares tenía deudas para la compra de alimentos y un 41 % dejó de comprar, por lo menos, algún alimento por falta de dinero; mientras que el 39 % de los hogares recibió apoyo alimentario por parte del Estado.

En lo que refiere a los hogares, las dificultades son mayores en los hogares sostenidos por mujeres. En primer lugar, fueron las mujeres las que realizaron las tareas de acompañamiento pedagógico de niñas, niños y adolescentes durante la suspensión de clases presenciales. Los datos surgen del monitoreo y evaluación nacional de la continuidad pedagógica realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la nación y la encuesta realizada, entre junio y julio de 2020, junto a la Unicef. En el 84 % de los casos, el acompañamiento fue realizado por mujeres/madres: el 84 % de las acompañantes fueron las madres, el 9 % padres, un 1 % hermanas o hermanos o tías y tíos, un 4% abuelas o abuelos y otro 1 % se encuadraba en otra categoría. Conviene, entonces, revisar el cuadro de situación de los hogares sostenidos por mujeres con base en otros indicadores.

Un informe publicado en mayo de 2021, por la Unicef, sobre los desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados, aporta información valiosa. El trabajo se ocupa del impacto de la pandemia en hogares con hijos sostenidos únicamente por mujeres: los hogares monomarentales. Esos hogares mostraban una incidencia mayor de la pobreza que treparían casi diez puntos para llegar al 67.5 % de los hogares con jefas de hogar mujeres (Unicef, 2020a, p. 5). Un primer indicador es esa mayor incidencia de la pobreza.

Las tareas de cuidado y la desescolarización se encuentran íntimamente vinculadas. Por ejemplo, la encuesta publicada en junio de 2021 destacaba que el

62 % de los hogares dejaba a cuidado de otro adulto a niñas, niños y adolescentes cuando debía trabajar en su ámbito laboral (no de forma remota, sino presencial). A su vez, un 7 % de esos menores quedaban a cargo del cuidado de algún hermano o hermana menor de 18 años y otro 10 % se quedaban solos en el hogar sin compañía de mayores. El 54 % de las mujeres sentía sobrecarga de tareas durante la pandemia, casi un tercio las identificaba con el cuidado de las niñas y niños (32 %) y el 26 % por la ayuda en las tareas escolares de las niñas y niños a su cargo. Además, el esquema de presencialidad alternada o bimodal que se desplegó en el país hasta agosto generaba en poco más del 20 % de los hogares “problemas para organizar los horarios y días de la escuela con las tareas del hogar y las ocupaciones laborales” (Unicef, 2021a, p. 43). En realidad, el 42 % de los hogares manifestaron problemas para organizarse frente al nuevo esquema: el 26 % para organizar compatibilizar días de cursada virtual, cuidado de menores y actividades laborales presenciales fuera del hogar, así como con los horarios de entrada y salida de la escuela.

A su vez, el mayor tiempo de exposición de las niñas, niños y adolescentes a las pantallas generaba en ellos nuevos temores y peligros. El 12.2 % reveló haberse visto expuesto a escenas obscenas o pornográficas, el 15.9 % a formas de violencia o incitación a la violencia, el 7.6 % a maltrato o *ciberbullying* y el 8.75 % a distintas formas de discriminación (Unicef, 2021a, 53). Esos resultados eran coherentes con un monitoreo anterior, realizado a 575 estudiantes, en el que el 100 % de las mujeres dijo haber sufrido amenazas por las redes y violencia sexual, el 83 % *ciberbullying*, el 82 % discriminación. El 73 % de adolescentes mujeres de entre 13 y 17 años dijo tener miedo de verse expuesta de forma involuntaria a material sexual y violento, y así lo manifestó el 82 % de las que tienen entre 6 y 12 años, es decir, que transita la educación primaria. También les preguntaron qué escenario veían pospandemia: “crisis”, “falta de trabajo” y “hambre” aparecieron como menciones destacadas (Unicef, 2020a). No extraña que esas preocupaciones estén en la agenda; según las encuestas de continuidad pedagógica, el 32 % de la población de entre 13 y 19 años trabajaba en apoyo a un adulto del hogar. Uno de cada tres comenzó a hacerlo durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (Aspo). Además, un 14 % de las niñas, niños y adolescentes empezaron a cuidar a otros niños y niñas durante este periodo. Si se consideran conjuntamente las tareas laborales y de cuidado, se observaba que el 20 % de las y los adolescentes realizan ambos tipos de actividades, siendo tareas asumidas en su mayoría por mujeres (Ministerio de Economía y Unicef, 2020, p. 29).

Otra encuesta de la Unicef también relevaba las principales necesidades emocionales y los cambios en los comportamientos de niños, niñas y adolescentes que surgieron durante el primer año de pandemia. Para esto, a partir de una técnica cuantitativa y cualitativa, entrevistaron a 780 niñas, niños y adolescentes de entre 3 y 18 años, residentes en seis conglomerados urbanos: San Salvador de Jujuy (Noroeste), Resistencia (Noreste), Mendoza (Cuyo), Rosario (Centro) Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires), Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires) y Comodoro Rivadavia (Patagonia) (Unicef, 2021b, p. 9). En su composición por género —no se habla de sexo sino de autopercepción—, el organismo destaca que “el 56 % se autoidentificó con el género femenino, el 43 % con el masculino; dos participantes se auto percibieron como no binarios, uno como persona trans y uno no supo o no contestó” (Unicef, 2021b, p. 10). En lo que “refiere a la composición del hogar, el 40 % pertenecía a hogares con déficit habitacional”, esto es, hacinamiento, falta de servicios básicos o cloacas, o barrio sin traza de calles y veredas (Unicef, 2021b, p. 10). En esta encuesta, el rol de las mujeres también fue destacado: “El lugar de la madre sigue siendo el central en el proceso de cuidado y sigue expresándose la sobrecarga de las tareas domésticas sobre las mujeres. En todo el periodo, el grupo familiar, así como los grupos de pares, aparecen como garantes de apoyo emocional y sostén” (Unicef, 2021b, p. 18). Asimismo, la profundización de la crisis económica también impacta en la salud mental de la adolescencia. Al respecto, la encuesta de Unicef destacó que:

las y los adolescentes reconocen que el clima familiar convivencial es más conflictivo. Por otra parte, se registró un aumento de las preocupaciones por la economía familiar, lo que se traduce en mayor tensión y conflictos, relacionado con determinantes socio-estructurales de la salud mental. Esto se manifiesta en insultos, malos tratos, agresiones físicas, acoso por redes sociales, entre otras representaciones, muchas veces naturalizadas. (Unicef, 2021b, p. 19)

El déficit habitacional de los hogares también determinaba las características que asumirían las condiciones de estudio de niñas, niños y adolescentes. El informe releva que el 61 % de los hogares con déficit habitacional “no contaban en el hogar con un espacio para estudiar tranquilos, este porcentaje desciende al 39 % en hogares sin déficit habitacional” (Unicef, 2021b, p. 20). Resulta importante destacar, además, que los entrevistados señalaron la incertidumbre ante la presencialidad escolar, en particular, sobre si esta pudiera mantenerse en el tiempo o se generarían nuevos cierres de escuelas y “dudan si las instalaciones edilicias de las escuelas puedan garantizar el mantenimiento de las pautas de cuidado”

(Unicef, 2021b, p. 21). En relación con la elaboración de los protocolos escolares, los y las adolescentes manifestaron que no eran escuchados, que no tenían ni voz ni voto y reclamaron mayor participación y protagonismo en los protocolos de cuidados escolares.

En los hogares en condiciones de vulnerabilidad, la participación de los y las adolescentes en actividades laborales y de cuidado aumentó a un 46 %. No extraña que, en ese cuadro, el 85 % de las mujeres encuestadas se quejaron y destacaron como injustas la asignación desigual de tareas en sus hogares. Así, siguiendo los datos de la Tercera Encuesta de la Unicef, se encuentra que el “57 % de las mujeres de más de 18 años entrevistadas expresaron que en el tiempo de duración del aislamiento social ha sentido una mayor sobrecarga de las tareas del hogar, principalmente en las tareas de cuidado de los hijos e hijas (33 %), la limpieza de la casa (29 %), la ayuda con las tareas escolares (29 %), la preparación de la comida (14 %), la mayor carga laboral (10 %), entre otras” (Unicef, 2020b, p. 45). Otro trabajo del Ministerio de Educación, sobre el nivel secundario, mostraba que existía “una clara distinción en la concentración masculina en actividades para el mercado (23 % frente a 13 % entre mujeres) y mayor presencia femenina en actividades domésticas (19 %, valor 10 puntos porcentuales mayor que el correspondiente a sus pares varones)” (Ministerio de Educación, 2020c, p. 42).

En ese cuadro, el 72 % de los adolescentes encuestados tuvo “sentimientos negativos” durante la pandemia y lo hablaban con su madre (57 %). En el mismo sentido, la Tercera Encuesta de la Unicef relevó que, por lo menos, en 146 000 hogares, las mujeres se sentían agredidas o maltratadas. Esta cifra que, como establece el organismo, debe entenderse como subregistrada al estar las agredidas conviviendo con sus agresores (Unicef, 2020b, p. 44). Además, también mostraba una mayor participación de niñas y niños en las tareas del hogar (casi 7 de cada 10).

Ciertas características de los hogares también dificultaron la continuidad tanto en el 2020 como durante el 2021. En particular, el capital cultural del que disponen las familias facilita u obstaculiza el acompañamiento de niñas, niños y adolescentes. Los números de la evaluación oficial mostraban que “el 44 % de los hogares tenían el secundario incompleto en quien se desempeña como jefe/a de hogar, cifra que sube al 58 % de las familias de los alumnos en escuela secundaria” (Ministerio de Educación, 2020a, pp. 14-15). Para el caso de las mujeres acompañantes, el 38 % tenía secundario incompleto, mientras que, en todo el país, en promedio, “el 42 % de las madres que envían a sus hijos a

escuelas de nivel primario estatal tenían la escuela secundaria incompleta, cifra que sube al 54 % para las madres de niñas, niños y adolescentes que cursaban el nivel secundario estatal” (Ministerio de Educación, 2020a, pp. 14-15). Así, el informe concluía que el “clima educativo del hogar” era bajo. Cabe destacar que esos datos coinciden con los del informe de indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos, realizado por el Indec, en 2019 (De Luca, 2020). Para el caso de los hogares sostenidos por mujeres con o sin hijos se observaba una doble situación: “las mujeres jefas de hogares con niñas, niños y adolescentes (NNyA) sin secundario completo enfrentaron una mayor pérdida de empleo que aquellas en iguales condiciones sin NNyA a cargo” (Ministerio de Economía y Unicef, 2021, p. 7). A su vez, ellas relataron que la conciliación entre las responsabilidades familiares, de cuidado y el trabajo para el mercado les resultó particularmente compleja.

Pero ¿cuál es el clima escolar en esos hogares? Por un lado, entre las mujeres jefas de hogar que no completaron el secundario, el 56 % no convivía con un cónyuge. El embarazo adolescente operaba también como vehículo de desescolarización. Tal como expresa el informe:

uno de los factores fuertemente vinculados con la deserción escolar en las niñas y mujeres y, por ende, con las carreras educativas truncadas, es el embarazo adolescente [...] Como lo muestra un informe del Fondo de Población de Naciones Unidas UNFPA (2020), quienes fueron madres en la adolescencia resultan afectadas 25 % más por la inactividad laboral y 21.4 % más por el desempleo respecto de quienes decidieron y postergaron la maternidad hasta la edad adulta. Además, cuando están empleadas obtienen ingresos laborales 23 % inferiores (Ministerio de Economía y Unicef, 2021, p. 14).

Asimismo, “en alrededor del 90 % de los hogares donde hay NNyA y donde la jefa de hogar no completó el nivel secundario, tampoco lo completó el resto de sus miembros”. Este punto marca un desafío para perfeccionar los indicadores que detallan la forma en que transitan la escolaridad niñas, niños y adolescentes en hogares sostenidos por mujeres, si se logró revinculación escolar una vez que se transitó la educación de manera presencial y cuál es el diagnóstico sobre déficits de su educación durante los aislamientos.

A la luz de lo aquí descripto, conviene recopilar cómo examinó el campo historiográfico el impacto de la pandemia. Una importante cantidad de autores reflexionan sobre distintos aspectos de las políticas educativas implementadas a lo largo de esta etapa. Ese es el caso de Anderete Schwal (2021), que examina el

programa “Seguimos Educando”, en el nivel primario, de la Ciudad de Bahía Blanca. El autor entiende que la pandemia agravó la desigualdad educativa previa a la pandemia y argumenta que la iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación se concentró en la producción de recursos digitales. El autor considera que tal elección colisionaría con las “realidades socioeconómicas, ocasionada por la desigualdad existente en el país” (Anderete Schwal, 2021, p. 5). El estudio compara los resultados en escuelas de gestión estatal y privada donde asisten alumnos de sectores “medios” y “populares”. A partir de los testimonios de docentes, el autor encuentra un bajo uso del programa de referencia. En este grupo de trabajos también se puede ubicar aporte de Fernández y Pretti (2020). Las autoras entienden que las políticas públicas se desarrollan en un contexto de desigualdad, cuadro que reconstruyen a partir de indicadores estadísticos. Desde su perspectiva, las políticas implementadas por el “Estado nacional intenta(n) achicar la brecha ampliando sus políticas públicas compensatorias, pero enfrenta problemas estructurales que en el actual contexto global y nacional es poco probable que pueda revertir a corto plazo” (Fernández y Pretti, 2020, p. 22). Siguiendo el tópico de la desigualdad, Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello (2020) examinaron las formas de segregación educativa en pandemia en siete escuelas del área metropolitana de Buenos Aires (tres públicas y cuatro privadas). Los autores encontraron que las escuelas que atendían a población vulnerable pusieron su énfasis en la distribución de alimentos (servicios alimentarios brindados por las escuelas) y en mantener el vínculo educativo activo (con un menor énfasis en los contenidos). En un segundo nivel, se trabajaría sobre acciones de adecuación de materiales pedagógicos y canales de comunicación para generar la continuidad escolar.

En el plano de los trabajos que examinaron el impacto de la covid-19 en el ejercicio del derecho a la educación, se destaca la contribución de Guillermo Ruiz (2020). El autor examina las dimensiones macro (política educativa) y micro (actores) para comprender el fenómeno. A partir de un estudio elaborado por la Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), Ruiz (2020) entiende que, en general, los cambios “instrumentados en el corto plazo de semanas durante marzo y abril de 2020 para instrumentar la educación a distancia (a través de diversas plataformas digitales) no han sido recibidos de forma positiva en América Latina” (pp. 54-55), tanto en lo que refiere a las expectativas de los estudiantes, en general, y de los sectores vulnerables, en particular. El autor también destaca las implicancias en las tareas de maestras y profesores que vieron modificadas las planificaciones que habían

realizado para actividades presenciales, desplazándose relativamente las funciones profesionales al ámbito estatal. Finalmente se interpela por la efectividad o las consecuencias de los cierres masivos de escuelas. Las medidas adoptadas, a lo largo de 2020, por el Ministerio de Educación de la Nación también fueron sistematizadas por Pauli (2020). La autora entiende que la pandemia puso de relieve la rigidez del sistema educativo, diseñado en el siglo XIX, y la necesidad de transformar y repensar sus formatos.

Las políticas públicas y las percepciones de docentes fueron analizadas, entre otros, por Susana Morales (2021). La autora describe el aggiornamento de la docencia a las nuevas tecnologías. Morales (2021) encuentra en las distintas plataformas utilizadas como “los proveedores de infraestructura y conectividad a Internet, de equipamiento/dispositivos, de plataformas y aplicaciones, de contenidos educativos y capacitación” los beneficiarios del proceso (p. 18). Al igual que los autores anteriores, Morales advierte la desigualdad en el uso de esas tecnologías y releva la estrategia “analógica”, esto es, la distribución de material en papel, por parte del Estado, para los sectores que no disponían de conectividad y de recursos digitales. El trabajo menciona, asimismo, los reclamos docentes por el carácter inconsulto de la mayoría de las medidas adoptadas a lo largo de la pandemia. El trabajo de Pablo Scharagrodsky (2021) puede ubicarse también en este campo. El autor entiende que las políticas educativas intentaron achatar la brecha de desigualdad previa. En una reflexión más general, el trabajo reflexiona sobre cómo el proceso puede servir para “generar resistencias, fugas de sentido y nuevas mediaciones entre los docentes, los alumnos y otros actores de la trama educativa, resituando al conocimiento como parte de un proceso perspectivo, histórico, social, contingente, arbitrario e ideológicamente interesado” (p. 7).

La problemática de las brechas educativas también fue examinada por Formichella y Krüger (2020). Las autoras examinan, por un lado, las políticas educativas implementadas, en las que encuentran la disposición y uso de múltiples estrategias. Por otro lado, analizan los efectos de la pandemia sobre la equidad educativa a partir de los efectos determinantes (personales, familiares, escolares). Las autoras entienden que se produjo un impacto en la salud física y psicoemocional de los estudiantes (aún de aquellos sectores no tradicionalmente asistidos por el Estado). El trabajo concluye que la pandemia profundizó la brecha escolar por falta de condiciones materiales para el estudio por parte de los estudiantes, por el clima del hogar y por la pérdida de instancias de intercambio, socialización y vínculos entre pares de la comunidad educativa. En una dirección similar, Picherili y Tolosa (2020) examinaron la relación entre pobreza, educación

e igualdad y las implicancias de la educación no presencial en cuanto al cambio de la rutina escolar, la relación entre los pares y los docentes, y la adaptación a una nueva dinámica de trabajo de los “sectores vulnerables”.

Sobre la capacidad instalada previa y, en particular, el Conectar Igualdad, Sebastián Benítez Larghi (2021) aportó un trabajo para el caso argentino y un examen del estado de situación en Latinoamérica ha sido encarado por Lugo, Ithurburu, Sonsino y Loiacono (2020).

El impacto de la pandemia en el nivel primario para adultos que transitan su escolaridad en contexto de encierro fue examinado por Scarfó y Olguin (2021). Al igual que otros autores para el resto de las modalidades concluyen que la pandemia de la covid-19 provocó un aumento de la desigualdad en materia de conectividad. También, delegó las tareas de seguimiento en personal penitenciario lo que ocasionó una sobrecarga de tareas. Asimismo, los autores encuentran como efecto negativo la incomunicación entre estudiantes y docentes, entre otros. El artículo propone, además, algunas posibles acciones para mejorar las condiciones educativas de esa población.

Otra gran serie de aportes se ocupó de aspectos vinculados a las condiciones de trabajo de la docencia. Se realizaron reflexiones y análisis sobre prácticas, emociones y percepciones de las y los docentes (Vergara, Fraire, Manavella y Salessi, 2020) a partir de un estudio de caso con 387 casos, siendo la mayoría (87 %) de las respondientes mujeres jóvenes y sin hijos (74 % ubicadas en la franja etaria 19-29). Las autoras encuentran que las entrevistadas relataban haber dedicado más tiempo a la elaboración y corrección del contenido. Las entrevistadas se manifestaban conformes con el trabajo realizado bajo las circunstancias excepcionales de la pandemia. Por su parte, Pavesio (2020) también se ocupa del trabajo docente, en particular, a partir del examen de dos escuelas en barrios pobres de la zona oeste de Rosario. Al igual que Southwell y Batthyany (2020), su trabajo de campo le sirve para problematizar el capital cultural de las familias para acompañar a los estudiantes en contexto de escolaridad y aislamiento. La falta de dispositivos y conectividad de las y los estudiantes es un elemento recurrente en los diagnósticos de las maestras. La autora reconstruye los mecanismos y estrategias puestas en juego por las maestras para llevar adelante la continuidad pedagógica. En particular, el artículo destaca la producción de material escrito para la entrega junto a la distribución de los bolsones de alimentos y la intensificación de la carga total de trabajo. Otro trabajo explora las “estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los

docentes en el modelo de educación virtual” en las escuelas mendocinas (Expósito y Marsollier, 2020, p. 1).

Estos autores conformaron una muestra con 777 docentes encuestados de la modalidad de adultos, primaria y secundaria mayoritariamente del sector estatal. De la totalidad de recursos empleados, en adultos y primaria se destacaría el uso WhatsApp y los cuadernillos impresos para la continuidad pedagógica. En cambio, “las clases *online* serían las más utilizadas por los dos niveles de educación superior mientras que las grabaciones de las clases predominarían en el nivel primario” (Expósito y Marsollier, 2020, p. 14). El caso de Bahía Blanca fue examinado por Pablo Becher (2020) a partir de una muestra con encuestas a 229 docentes de la ciudad, en su mayoría, mujeres (88 %), docentes de nivel secundario (62 %). El 80 % declaró haber trabajado una carga horaria mayor, el 60 % tenía el cuidado de personas a cargo, lo que hizo que el 40 % manifestara cansancio y un 30 % estrés a la hora de combinar sus actividades. A su vez, el 62 % declaró que sus estudiantes se encontraban desorientados durante la pandemia y que el 48 % tuvo dificultades para iniciar el trabajo remoto. La amplia mayoría de las docentes sí disponían de conectividad en el hogar y de pc; pese a esto, un tercio evidenciaba el teletrabajo como una experiencia negativa que dejaría impacto en la salud docente porque genera más trabajo, dificulta el vínculo pedagógico y propone una relación asimétrica (Becher, 2020, p. 940).

En suma, el impacto de la pandemia en el sistema educativo fue abordado, en general, atendiendo a las políticas públicas, las consecuencias en materia de desigualdad social y sobre el trabajo docente. Sin embargo, hasta el momento, análisis focalizados en las marcas de la pandemia en la población estudiantil femenina, las desiguales formas de escolarización en hogares sostenidos por mujeres tienen escaso desarrollo y no fue tomado como abordaje específico. Tal vez, esa ausencia se explique por la falta de un abordaje por sexo/género en la misma presentación de distintas fuentes oficiales (informes, resúmenes para prensa, políticas focalizadas) del Ministerio de Educación de la Nación. Por esto, este artículo sistematizó la información disponible para atender a las marcas que la pandemia dejará sobre, nada menos, que la mitad de la población: las mujeres.

Conclusiones

A la luz de la síntesis de los indicadores que se desplegaron, conviene ubicarlos a la luz del trabajo más reciente que publicó la Unesco (2021), en el que presentaba algunas conclusiones preliminares sobre la brecha de género en el mundo.

Asimismo, se relataban posibles acciones para reducir la brecha de género. En este punto, sugerían reforzar los programas destinados a alumnas madres y embarazadas, seguimiento de indicadores por sexo monitoreando rendimiento y riesgo, haciendo especial hincapié en la población vulnerable, promover programas para la denuncia de la violencia doméstica al tiempo que se sostenían los servicios de salud sexual y reproductiva y los programas de educación sexual integral, capacitar a docentes con entrenamiento específico para la atención diferenciada por sexo en la educación a distancia; además, se debería atender la carga que esas docentes tendrán con sus propias tareas de cuidado y en la escolaridad de sus propios hijos e hijas (Unesco, 2021, pp. 15-16). Para el organismo, el monitoreo de la información por sexo era sumamente relevante, así como el análisis de esta de manera interseccional. También era clave el rol de la docencia para la comprensión y conciencia de la dimensión de género en las y los estudiantes. La inclusión de la voz de las niñas y adolescentes mujeres en los programas era sugerida por la Unesco como una herramienta útil para el diseño de política pública adecuada.

Los datos locales (aunque parciales e insuficientes aún) muestran semejanzas con algunos de las tendencias establecidas por la Unesco. Por ejemplo, el impacto del nivel educativo del hogar y el acompañamiento de las madres en las trayectorias de niñas para desplegar el aprendizaje de manera remota (Unesco, 2021, p. 33). Como se mostró más arriba, las estudiantes argentinas manifestaron una correlación entre ausencia de acompañamiento y no realización de quehaceres escolares. El estudio global advertía que las normas y expectativas de género podían hacer que las familias prestaran mayor atención a los varones a la hora de acompañarlos durante la educación remota. Por el momento, en Argentina no existe evidencia al respecto por carecer del diseño de una herramienta específica para recoger esa información. El informe de la Unesco también advertía por el incremento del trabajo informal y doméstico, particularmente, frente al aumento de la pobreza, ambas fuentes de desescolarización, con motivo de la crisis generada por la pandemia (Unesco, 2021, pp. 33-34). En ese sentido, observaban que las niñas se estaban convirtiendo en niñeras. Y si bien el tiempo de trabajo en el sector formal e informal podría ser más elevado en varones, las niñas habían incrementado su trabajo doméstico lo que debía sopesarse para determinar su incidencia en la futura escolarización de mujeres y varones, es decir, en la brecha de género/sexo. Así, el uso del “tiempo libre” del trabajo podía ser invertido de forma diferente para mujeres y varones, determinando su grado de compromiso escolar. En este punto, como la comparación de países no resultaba clara, el

organismo recomendaba la estandarización de instrumentos de medición para examinar la diferente asignación de tiempo por sexo frente al cierre de escuelas en los contextos y realidades de cada país. Asimismo, entendían que los riesgos de deserción continuaban aún, aunque las escuelas ya funcionaran de manera presencial (Unesco, 2021, p. 40). Para el caso argentino debería prestarse atención a lo que declaraban las estudiantes en la encuesta sobre continuidad pedagógica: una proporción más grande de niñas y adolescentes mujeres declaraban que no volverían a la escuela una vez abiertos los centros educativos. También advertían sobre la limitada evidencia sobre los retornos que los países recababan. Como se mencionó en acápite anteriores, la información local sobre este punto es más bien escasa. Porque, además, como proponía el informe, habría que distinguir entre las voces de las y los estudiantes y de sus cuidadoras. Sí se registró para el caso argentino, aunque de modo incipiente, que si las niñas no tenían acompañamiento o una escasez en el acceso a dispositivos lo que amerita interrogarse si existía o no un privilegio frente a la escolaridad de varones.

Como se mostró, las niñas y adolescentes mujeres en Argentina relataban sus temores por verse expuestas a violencia en las redes. El estudio global de la Unesco advertía que distintos estudios mostraban mayor aprensión, ansiedad, estrés, soledad, impotencia y depresión en mujeres que en varones (Unesco, 2021, pp. 43-44). En términos generales, el organismo llamaba la atención sobre la necesidad de monitorear el crecimiento de la violencia, el abuso a las mujeres, el maltrato infantil y los feminicidios en medio de los confinamientos, pero indicaba las dificultades para recabar los datos y los peligros de revictimización. También llamaba la atención sobre los patrones y normas culturales en el uso de las herramientas digitales, ya que hallaban en algunos países que las familias accedían a que sus hijas usaran las herramientas digitales solo si podían vigilarlas todo el tiempo por miedo a que se vieran expuestas a peligros (*grooming, sexting*, acoso por medio de las redes), mientras que no tenían esos reparos frente a sus hijos varones (Unesco, 2021, p. 38). Asimismo, la brecha digital sexo-genérica también aparecía en el soporte que brindaban las familias: madres (y en otras encuestas también maestras mujeres) declaraban carecer de competencias digitales para acompañar a sus hijos e hijas con la intensidad que requería la educación remota, aumentando sus niveles de estrés. Como se vio, esos ítems también parecen coincidir con el caso argentino.

Como se indicó, para la elaboración de políticas públicas resulta necesario conocer con detalle el impacto de la pandemia en los distintos sectores de la población. En general, los estudios elaborados hasta el momento se concentran en

la profundización de la desigualdad social, aspecto que resulta más que pertinente. Pero en ese cuadro debe atenderse a la doble opresión que sufren las mujeres trabajadoras jefas de hogar con hijos a cargo: esa que le impone su condición de clase a la que se agrega la opresión que impone el sistema patriarcal. Como muestran los informes oficiales, el acompañamiento educativo en pandemia recayó centralmente sobre las mujeres, atravesando su condición de clase. Pero los recursos puestos en juego no fueron idénticos en cada sector social. Como se describió, los hogares monomarentales disponían de una menor cantidad de recursos materiales y culturales para acompañar a sus hijas e hijos durante el aislamiento.

En efecto, en relación con esos hogares, solo por medio de informes conjuntos generales, se atendió a algunas de las situaciones que atravesaron los hogares sostenidos por mujeres únicamente o con mujeres como jefas de hogar. La primera dimensión de análisis: la mayor incidencia de la pobreza, la desocupación y la sobrecarga de trabajo en esos hogares lo que impacta negativamente en la escolaridad de niñas y niños. Asimismo, esos hogares disponen de un capital cultural más bajo para acompañar la escolaridad de sus hijas e hijos. Los informes de la Unicef aportaron datos para problematizar la espiral de repetición en la desescolarización en hogares sostenidos por mujeres que carecen de estudios secundarios completos. La información oficial es escasa. Pese a que el gobierno anunció en noviembre acciones para “acompañar a los que acompañan” todavía no se adoptaron medidas. En general, al examinar los motivos en la posible interrupción de la escolaridad de las mujeres, aparecían obstáculos vinculados a la carencia de recursos técnicos o de acompañamiento, la adopción de nuevas tareas de cuidado o laborales. De no intervenir sobre este proceso, puede invertirse la tasa de egreso que antes de la pandemia favorecía a las mujeres.

También las adolescentes y niñas mujeres relataron temores por acosos y violencias sexuales en las redes. A nivel oficial, recién **el 13 de noviembre**, se lanzó una campaña contra el *grooming* y en los informes elaborados por el Observatorio sobre Educación Sexual Integral solo se detalla la distribución de materiales sin focalizar sobre las temáticas atendidas.

Las madres, muchas de ellas también docentes, fueron los principales sostenes del acompañamiento pedagógico (más del 84 %), así como de la atención de los temores o sentimientos de angustia, estrés y cansancio de sus hijas e hijos. Como se mostró, ellas experimentaron sobrecarga de trabajo a lo largo de todo el proceso. La eliminación de licencias por tareas de cuidado para el acompañamiento de la continuidad escolar dificultó la organización de la cursada

bimodal durante el 2021 y como mostraron distintos informes de la Unicef, esa situación se resolvió trasladando el cuidado de menores a otros menores de la familia o bien desprotegiéndolos.

Finalmente, llama la atención que en ninguno de los tres documentos publicados por el Consejo Nacional de Calidad de la Educación incluyan alguna recomendación asociada a la disparidad entre varones y mujeres, medición de sus efectos, causas y consecuencias. Este artículo busca advertir sobre este problema.

Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e) (mayo), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Anderete Schwal, M. (2021, noviembre). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Argentinos por la Educación (2020, noviembre). *Encuentro Nacional de Familias Análisis de los testimonios y resultados generados a partir de la consulta*. Buenos Aires. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Informe_Encuentro_Nacional_de_Familias.pdf
- Argentinos por la Educación (2021, mayo). Modalidad de vuelta a clases en la escuela primaria. Primer Informe, Buenos Aires. <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informe-1-vuelta-a-clases.pdf>
- De Luca, R. (2020, 9 de agosto). Oscurantistas. Un primer balance de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. *El Aromo*, (112). <https://razonyrevolucion.org/oscurantistas-un-primer-balance-de-la-evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica/>
- De Luca, R. (2021a, 30 de mayo). Desconectados. Cuando la presencialidad mata y la virtualidad es librada a su suerte. *El Aromo*, (117). <https://razonyrevolucion.org/desconectados-cuando-la-presencialidad-mata-y-la-virtualidad-es-librada-a-su-suerte/>
- De Luca, R. (2021b, 21 de agosto). *Tirar la piedra y esconder la mano*. Semanario de Junín. <https://semanariodejunin.com.ar/nota/20347/tirar-la-piedra-y-esconder-la-mano/>
- Becher, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 922-945. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.116>
- Benítez Larghi, S. (2020, agosto). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latam*, 1(1), 4-29.
- Casanova Cardiel, H. (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández, M. C. y Pretti, M. (2020, mayo-agosto). Educación y desigualdades socioeconómica. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina*, 2(1), 22-42.
<https://doi.org/10.26694/caedu.v3i1.11242>
- Formichella, M. M. y Krüger, N. S. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. *Documento de Trabajo*, 5-2020, 1-19. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109085>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020, septiembre). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23-36.
- Ministerio de Educación-Evaluación e Información Educativa de Argentina (2019). *Anuario Estadístico. 2019*. Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Informe preliminar: encuesta a hogares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b). *Informe preliminar: encuesta a docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_en_pcp.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2020c). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2020d). *A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf
- Ministerio de Economía y Unicef. (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres*. Ciudad de Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/desafios-politicas-cuidados-hogares-a-cargo-de-mujeres>
- Morales, S. (2021, junio). Argentina 2020: vicisitudes y dilemas de la educación pública en contextos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 10-40.
<https://doi.org/10.5965/1984723822482021010>
- Pavesio, M. V. (2020, julio). Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario, Argentina). *Revista del IICE*, 48, 223-237.
<https://doi.org/10.34096/iice.n48.10214>
- Pauli, M. G. (2020, diciembre). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. *Clío & Asociados*, 31, 21-36.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9601>

- Picherili, M. y Tolosa, M. (2020). *Educación en pandemia y desigualdad*. Editorial del Observatorio Socioeconómico UCALP.
- Ruiz, G. (2020, junio). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sartelli, E. y De Luca, R. (2019). El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica. Argentina, 2003-2015. *Hallazgos*, 16(31), 91-117.
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.04>
- Scarfó, F. y Olgún, M. (2021, enero-diciembre). Educación, cárcel y pandemia: de la excepcionalidad a la “decepcionalidad”. *Revista Electronica da Educacao*, 15, 1-13.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271994636>
- Scharagrodsky, P. (2021, abril). Certezas, incertidumbres, posibilidades y desafíos. La pandemia de Covid-19 en la educación en Argentina. *Olhar de professor*, 24, 1-9.
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15582.025>
- Southwell, M. y Batthjany, K. (2020, 24 de abril). Miradas latinoamericanas a la educación en tiempos de pandemia. *Ciclo Internacional de conversatorios: Educación y Humanidad en tiempos de pandemia, perspectivas multisituadas*. CLACSO, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de la Plata.
https://www.youtube.com/watch?v=S_Kc9RY9hyg&t=6s
- Todo Noticias (2021, 28 de mayo). <https://tn.com.ar/sociedad/2021/05/28/por-las-dificultades-de-conectividad-la-mitad-de-los-alumnos-del-conurbano-no-tiene-clases-todos-los-dias/>
- Unesco. (2020). Duración total del cierre de escuelas (mapa interactivo).
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- Unesco. (2020a) *Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374094_spa
- Unesco. (2021). *When schools shut. Gendered impacts of COVID-19 school closures*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>
- Unicef. (2020a, diciembre). *Las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contexto de pobreza y movilidad humana*.
- Unicef. (2020b, abril) *La pobreza y la desigualdad de niños, niñas y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID 19*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/pobreza-desigualdad-infantil-covid19>
- Unicef. (2020c, noviembre). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*.
<https://www.unicef.org/argentina/media/9696/file/Encuesta%20de%20Percepci%C3%B3n%20y%20Actitudes%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20-%20Tercera%20ola.pdf>
- Unicef. (2021a, junio). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Cuarta ronda*.
<https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Encuesta-Rapida-4-Ronda-educacion>
- Unicef. (2021b, junio). *Salud mental en tiempos de coronavirus. Estudios sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por COVID 19*.

Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A. y Salessi, S. (2021, abril). Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 568-584.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5903>