

**ENTRE LA MATERNIDAD COMO APRENDIZAJE Y LOS APRENDIZAJES DE LXS
HIJXS: UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO TRAS LA PANDEMIA**

***Between motherhood as learning and the learning of children:
An anthropological analysis after the pandemic***

***Entre a maternidade como aprendizado e o aprendizado dos filhos:
Uma análise antropológica após a pandemia***

Laura Cerletti

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires; Investigadora en el Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

E-mail: laurabcerletti@yahoo.com.ar

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01709, p. 1-27.

ISSN 2447-9837



RESUMEN:

Este artículo aborda los modos en que las madres aprenden a ser madres al ocuparse de sus hijos, y más específicamente, de cómo sus hijos aprenden con relación a lo escolar y a la vida en general. Se analizan las prácticas cotidianas que despliegan las mujeres respecto a la educación, el cuidado y la escolarización de sus hijos, tomando como analizador los relatos de sus experiencias durante la pandemia de COVID-19. A partir del análisis de un conjunto de entrevistas abiertas, en profundidad, realizadas con mujeres con hijos en edad escolar en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, se evidencia la maternidad como un proceso de aprendizaje, y simultáneamente, se indaga sobre las continuidades y transformaciones que implicó la pandemia a escala de la vida cotidiana en los hogares.

PALABRAS CLAVE: Maternidad. Educación y cuidado. Aprendizaje. Pandemia.

ABSTRACT:

This article addresses the ways in which mothers learn to be mothers by taking care of their children; specifically, by taking care of how their children learn in relation to school and to life in general. We analyze the everyday practices that women display regarding the education, care, and schooling of their children, taking the accounts of their experiences during the COVID-19 pandemic as an analyzer. Based on the analysis of a set of open and in-depth interviews carried out with women with children in school ages in the Metropolitan Region of Buenos Aires, Argentina, motherhood is evidenced as a learning process. At the same time, we study the continuities and transformations that the pandemic implied on the scale of the daily life in households.

KEYWORDS: Maternity. Education and care. Learning. Pandemic.

RESUMO:

Este artigo aborda as formas como as mães aprendem a ser mães cuidando dos filhos, mais especificamente, ao dar conta de como seus filhos aprendem em relação à escola e à vida em geral. Analisam-se as práticas cotidianas que as mulheres exercem em relação à educação, cuidado e escolarização de seus filhos, tomando como analisador os relatos de suas experiências durante a pandemia de COVID-19. A partir da análise de um conjunto de entrevistas abertas e em profundidade, realizadas com mulheres com filhos em idade escolar na Região Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, evidencia-se a maternidade como um processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, indaga sobre as continuidades e transformações que a pandemia implicou na escala do cotidiano dos lares.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade. Educação e cuidado. Aprendizagem. Pandemia.



INTRODUCCIÓN

“A questão “como aprendemos algo?” atravessa as investigações sobre todo e qualquer aspecto da vida”

Jean Lave (2015)

La pregunta sobre “cómo aprendemos algo?”, tal como la plantea Jean Lave (2015) en su artículo “Aprendizagem como/na prática”, es por cierto una descripción, y más interesante aún, también una invitación. Es una invitación a prestar atención a cómo hacemos lo que hacemos, ubicándolo en una temporalidad dinámica: cómo llegamos a hacerlo, qué pasó para que pudiéramos hacerlo, de qué maneras lo hacemos. Junto con esa pregunta, explicita algo que no siempre las investigaciones exponen con todas las letras: las prácticas que tienen lugar en cualquier dominio de acción implican procesos de aprendizaje, y viceversa. Una pequeña porción de esos aprendizajes están vinculados a prácticas intencionales de enseñanza, como sucede por caso con los contenidos que busca transmitir la escolaridad. No obstante, y tal como el concepto antropológico de “educación” supone (Levinson y Holland, 1996), lxs humanxs siempre hemos aprendido - condición *sine qua non* para la vida - rebasando ampliamente las acciones intencionadas de enseñanza, como parte de tramas sociales conflictivas, relacionales e históricas (Lave, 2001).

En sintonía con esa pregunta-invitación, este artículo busca poner en primer plano cómo las madres aprenden a ser madres al ocuparse de sus hijxs, y más específicamente, de cómo sus hijxs aprenden con relación a lo escolar y a la vida en general. Atenderemos a las prácticas cotidianas que despliegan las mujeres en torno a la educación, el cuidado y la escolarización de sus hijxs, tomando como analizador los relatos de sus experiencias durante la pandemia de COVID-19. La pandemia produjo repentinas transformaciones a escala de la vida cotidiana, pero al igual que cualquier proceso de cambio, importa tanto considerar lo que trae de novedoso como lo que implica de continuidades. En este sentido, el análisis de lo transcurrido en pandemia nos habilita una suerte de juego de luces y sombras entre lo que sucedía antes, los modos en que se vivió el durante (aunque sería más pertinente decir “los durante”), y lo que ha ido siendo la salida de la pandemia (también el plural es más adecuado en cuanto a las múltiples formas y temporalidades de su finalización).

El propósito de este artículo está directamente relacionado a la investigación que comencé a llevar adelante a partir de la pandemia¹, y a su vez, dialoga con pro-

¹ Me refiero al proyecto de investigación que desarrollo actualmente como miembro de la Carrera del Investigador/a Científico/a (CIC) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), titulado “El lugar de las madres y los padres en la educación y escolarización de sus hijos/as:



cesos de investigación de más larga data (propios y compartidos)². En estas investigaciones hemos indagado desde un enfoque histórico-etnográfico sobre los modos en que se producen, atribuyen y distribuyen las responsabilidades adultas en torno a las nuevas generaciones en nuestro contexto sociohistórico. Nuestro trabajo, en sus distintas etapas, parte del análisis de lo documentado con referentes empíricos ubicados en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y de su puesta en relación con documentos producidos por diversos sujetos y organizaciones (tanto locales, regionales como supranacionales) en diferentes momentos históricos (incluyendo la actualidad), lo cual permite que algunas de nuestras hipótesis abran interrogantes y argumentos que dialogan con procesos de mayor escala, y que por tanto pueden también arrojar luz sobre lo que sucede en otras realidades locales. Así, tras analizar el presente en términos historizados, hemos podido documentar un proceso de individualización de las responsabilidades adultas en torno a la educación y los cuidados de lxs niñxs y jóvenes, con una centralidad novedosa (respecto a otros contextos sociohistóricos) en las llamadas “figuras parentales” (Cerletti y Santillán, 2018).

Una línea que articula con esta hipótesis refiere al estudio en profundidad de las relaciones entre las familias y las escuelas. Hemos evidenciado, en esta línea, un proceso que tuvo lugar en las últimas décadas de aumento de los requerimientos dirigidos a los entornos próximos de lxs niñxs - unificados en el uso social dentro de la categoría “familia” -, requerimientos que, a escala de la vida cotidiana, recaen con mayor énfasis y frecuencia sobre las mujeres - madres. Abundan, en este sentido, las indicaciones sobre qué deben hacer las “familias” para criar correctamente a lxs niñxs, y sobre cómo deben relacionarse con la escolaridad de sus hijxs, bajo el supuesto de que así se les garantizaría una escolaridad exitosa y un promisorio futuro como adultxs (supuestos que hemos discutido detenidamente en otros trabajos). A su vez, también surge del análisis de nuestro registro etnográfico una importante apropiación de ese lugar central por parte de sus protagonistas, particularmente de las madres, quienes, con muchas heterogeneidades y algunas resistencias, suelen asumir (y eventualmente padecer) esa centralidad en sus prácticas cotidianas.

Este proceso, sin dudas previo a la pandemia, configuró una de las bases de responsabilidades adultas, prácticas cotidianas y reconfiguraciones tras la pandemia”.

2 En alusión tanto a los proyectos de investigación que realicé en períodos anteriores de mi pertenencia como Investigadora CIC, y previamente a mi tesis doctoral y proyecto postdoctoral, como a lo desarrollado por el equipo de investigación que dirijo junto a la Dra. Laura Santillán. Las investigaciones colectivas que llevamos adelante con este equipo (y que integran los trabajos particulares de quienes participamos) corresponden a proyectos presentados en sucesivas programaciones científicas de la Universidad de Buenos Aires y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina), centrados en el estudio de los procesos sociales y políticos involucrados en la educación y el cuidado de niñxs y jóvenes.



de las cuales se desplegaron múltiples prácticas y decisiones. En Argentina - al igual que en muchos otros lugares del mundo -, en marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo para mitigar los efectos del avance del COVID-19. Durante ese año solo algunas escuelas reabrieron sus puertas en algún momento - protocolos mediante, y luego de meses de suspensión -, y en 2021 se iniciaron las clases presencialmente, pero con grupos reducidos, distanciamiento, alternancia en la presencia, entre otras medidas. En algunas jurisdicciones, durante algunos meses de ese año también se cerraron nuevamente las escuelas, ante un recrudecimiento de las infecciones. Además del cierre de las escuelas, se tomaron otras medidas de aislamiento para prevenir los efectos más nocivos del virus.

A partir del 20 de marzo de 2020 se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y desde noviembre de 2020, el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO); las medidas se organizaron por “fases” según indicadores sanitarios en las diferentes regiones del país. Esto implicó que durante el ASPO solo podían trasladarse fuera de su domicilio aquellas personas cuyas actividades laborales fueron establecidas como “esenciales” (definición que se fue ampliando en etapas sucesivas), el permiso de circulación del resto de la población estaba restringido a los comercios de cercanía y para necesidades básicas (alimentos, higiene, salud, etc.); y con permisos especiales, se autorizaba el traslado para algunas tareas de cuidado de personas. Durante el DISPO se fueron reduciendo las limitaciones y ampliando las actividades permitidas.

Así, en los hogares con niñxs, la pandemia y las medidas derivadas implicaron transformaciones repentinas no solo por el cierre de las escuelas, sino también por la interrupción abrupta, en la gran mayoría de los casos, de las redes de cuidados entre sujetos no convivientes. A su vez, de cara al cierre de la presencialidad escolar, se establecieron pautas generales para lo que se llamó la “continuidad pedagógica”, orientada a que lxs estudiantes (de los distintos niveles) pudieran seguir aprendiendo los contenidos escolares básicos en sus hogares. Y luego las escuelas la fueron implementando de formas sumamente diversas, con un énfasis ampliamente generalizado en la mediación e intervención de las “familias” (Moguillansky y Duek, 2021) -especialmente con lxs niñxs que transitaban los primeros ciclos de su escolaridad - para la recepción y realización de las tareas escolares, la comunicación cotidiana con lxs docentes, y demás acciones vinculadas a las propuestas de “continuidad” de la escolaridad a distancia. En pocas palabras, la propuesta de “continuidad pedagógica”, en términos generales, conllevó un marcado incremento del requerimiento de disponibilidad parental (Santillán y Cerletti et al., 2023).

El proceso previo de individualización de las responsabilidades al que aludí,



y que tiene afinidad con lo que otros autores caracterizaron como una “parentalización de lo social” (Martin y Leloup, 2020), tuvo un lugar clave en que las propuestas de “continuidad pedagógica” fueran asumidas de modo muy expandido por las madres (especialmente) y los padres de los niños, al tiempo que se hacían cargo de las tareas de cuidado sin contar con las redes de ayuda habituales. En este sentido, planteamos como hipótesis que ese proceso previo fue una de las condiciones de posibilidad de las decisiones políticas y las resoluciones cotidianas relativas a la educación y el cuidado de las nuevas generaciones. A su vez, la pandemia intensificó ese mismo proceso, es decir, se acentuó la individualización de las responsabilidades en las figuras parentales (Santillán y Cerletti et al., 2023).

A las preguntas de investigación sobre las que veníamos trabajando, vinculadas a las regulaciones sociales sobre los procesos de educación y cuidado de las nuevas generaciones y a los modos en que los sujetos con niños a su cargo se relacionan, producen y significan tales procesos, se sumaron los interrogantes sobre la especificidad de la pandemia. ¿Cómo se dieron esos procesos a escala de la vida cotidiana? ¿Cómo se sostuvieron, desplegaron y significaron las prácticas de los adultos con niños a su cargo en torno a la educación y cuidado de los más jóvenes? Estas preguntas, movilizadas también por la propia maternidad de niños en edad escolar, me llevaron a documentar a través de redes sociales y diversas fuentes secundarias los modos en que los adultos con niños a cargo transitamos la pandemia durante 2020 y 2021; y en 2022, a realizar entrevistas abiertas, en profundidad, con personas que tuvieran hijos en edad escolar en esos años.

A pesar de que mi búsqueda intencionalmente no aludía al género, todos los contactos que pude concretar fueron con mujeres - madres. Y si bien más adelante especificaré algunas características tanto de las entrevistas realizadas como de las personas que entrevisté, esto es clave para entender el sustrato de preguntas en las que se basa este artículo. ¿Qué prácticas llevaron adelante las madres en cuanto a la educación y cuidado de sus hijos durante las distintas temporalidades de la pandemia? ¿Cómo las interpretan ellas mismas y cómo poner en movimiento esas interpretaciones como parte de un análisis que busca desnaturalizar y problematizar los procesos contemporáneos de educación y cuidado de las nuevas generaciones? Excede a este artículo responder exhaustivamente estas preguntas, pero son el telón de fondo de lo que se focalizará acá. La pregunta por las prácticas que despliegan las madres con relación a la educación y cuidado de sus hijos, retomando la invitación de Jean Lave (2015), conduce a la pregunta por cómo aprenden a hacerlo. El trasfondo de discusión respecto a la producción de las responsabilidades adultas y la centralidad socialmente atribuida a las madres en las posibilidades de aprendizaje de sus



hijxs da un contexto de relevancia a la misma pregunta. Y la intensidad del período pandémico nos ofrece una oportunidad interesante para trabajarlo en este contrapunto, entre continuidades y transformaciones.

ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

Maternidad y aprendizaje

Claramente, abrir preguntas sobre cómo se aprende algo, significa que ese algo no es natural. Sin embargo, es difícil encontrar algún ámbito de la vida social más naturalizado que la maternidad. La antropología, que ha hecho enormes aportes para desnaturalizar la idea de “familia”, tan arraigada como “núcleo primario” en las sociedades occidentales contemporáneas, recién en las últimas décadas pudo ampliar ese registro de lo no-natural a la relación madre-hijx. Los estudios de género y los feminismos han dado pasos clave para desnaturalizar esa relación, es decir, para entenderla como una producción sociocultural, históricamente situada (Yanagisako y Collier, 1994). Por contrapartida, las visiones que naturalizan la maternidad no permiten comprenderla “como un *trabajo* en la compleja red de relaciones sociales y económicas” (Arcos Herrera, 2018, p. 30, el resaltado es mío).

La bibliografía que despliega la discusión sobre la no-naturalidad de la maternidad y los procesos de producción social de la misma tiende a poner el foco en lo que Arcos Herrera (2018) denomina biopolítica de lo materno. Se ha tematizado más el embarazo (el deseo o no y la lucha por el derecho a interrumpirlo, las regulaciones e imperativos morales y sociales, entre otros) y los primeros tiempos de crianza³, que lo que sucede en los años subsiguientes, cuando esa relación de maternidad ya se ha ido estableciendo como tal, y lxs hijxs son niñxs de edades algo más avanzada, como los que corresponden a la escolaridad (en Argentina, actualmente obligatoria desde los 4 años, e históricamente desde los 6). Y si bien no siempre la literatura especializada explicita el aprendizaje que implica la maternidad en esas etapas tempranas de la vida de lxs hijxs, el énfasis en su *no naturalidad* y en el *trabajo* que implica la hace legible como un proceso que indefectiblemente involucra el aprendizaje.

Aunque es menos abundante la literatura que tematiza la maternidad más allá de esos primeros tiempos, excede las posibilidades de este artículo hacer un racconto

3 Es abundante la literatura que discute las maternidades desde diferentes enfoques conceptuales, especialmente desde los feminismos. Véase Arcos Herrera (2018) para una interesante genealogía de los feminismos latinoamericanos en torno a los debates sobre maternidad/es, con foco analítico en el cuerpo, el deseo y la biopolítica.



exhaustivo. Por tanto, elijo mencionar algunos trabajos con los que dialoga de lleno la propia investigación, y que por su significatividad constituyen también puntos de partida para este escrito. Un antecedente muy importante en este sentido es la etnografía realizada en Canadá por Griffith y Smith (2005) en la que documentan y analizan el trabajo materno en pos de la escolarización de lxs niñxs, atendiendo tanto a los modos en que es significado por las mismas mujeres, como a las situaciones socioeconómicas y los procesos históricos en los que ese trabajo tiene lugar.

Annette Lareau (2011) también ha realizado un abordaje cualitativo en profundidad sobre la vida familiar en Estados Unidos, en el que hace foco en las prácticas cotidianas que llevan adelante las madres y los padres en torno a la educación de sus hijxs (en sentido amplio, es decir, considerando la escolarización dentro de un conjunto más extenso de procesos vinculados a la socialización de lxs niñxs), y en el que abre una interesante discusión sobre la desigualdad social y su reproducción.

El volumen dirigido por Martin y Leloup (2020) hace un sugestivo aporte respecto a los procesos contemporáneos que han ido llevando a centrar de modo casi exclusivo las responsabilidades sobre los procesos de crianza y socialización de las nuevas generaciones en las madres y los padres, lo que interpretan como una nueva forma de determinismo, el *determinismo parental*. Incluyen allí estudios que analizan las prácticas y producciones de sentido por parte de madres y padres, en torno a lo que denominan *culturas parentales* (Martin y Leloup, 2020).

Otro aporte clave para abordar esta temática es la investigación sobre adopción y circulación de niñxs llevada adelante por Claudia Fonseca (1995), a través de la cual desarma rigurosamente la idea tan naturalizada de que “madre hay una sola” a partir de sus investigaciones etnográficas en villas miseria en Porto Alegre, Brasil, y contribuye sustancialmente a la comprensión de la maternidad como una construcción social⁴. En Argentina, locus de las propias investigaciones, son escasos los trabajos de estas características. Además de los avances que realizamos en el equipo de investigación que mencioné en la Introducción, son también un antecedente significativo los desarrollos realizados puntualmente por Laura Santillán sobre lo que ha nombrado como *antropología de la crianza* (Santillán, 2009, entre otros), en los que ha ido poniendo en evidencia los modos en que madres y padres de sectores populares llevan adelante la crianza de sus hijxs en contextos de profunda desigualdad so-

4 En esta sintonía, se destaca también el aporte de un conjunto de investigaciones crecientemente desarrolladas en el ámbito brasilero en el marco de lo que se ha dado en llamar “Antropología da criança”, del cual es significativo el Dossier publicado en la revista Horizontes Antropológicos en 2021 bajo ese mismo título, organizado por cuatro investigadoras que constituyen referentes insoslayables para este campo (Patrice Schuch, Fernanda Rifiotis, Clarice Cohn y Fernanda Bitencourt Ribeiro). Si bien excede las posibilidades de este artículo explayar esta línea, vale mencionarla por los profundos aportes que ha realizado para este campo de estudios en general, y para nuestras investigaciones en particular (mencionadas en las notas al pie 1 y 2).



cial, apropiándose de - y también resistiendo a – los lineamientos hegemónicos sobre qué significa ser un *padre responsable* (incluyendo también *madre*).

Todos estos aportes tienen en común un aspecto fundamental para entender los aprendizajes y las prácticas maternas que se analizan acá, y si bien eventualmente las categorías analíticas que utilizan no son necesariamente las mismas, aluden a la crianza, a la educación y al cuidado como procesos articulados entre sí, muchas veces inescindibles a nivel de la vida cotidiana. Resulta clave atender integralmente a estos procesos, de modo que la investigación no sobresimplifique esa complejidad. Es decir, estudiar el aprendizaje que implica la maternidad requiere no excluir a priori dimensiones de las experiencias vitales que son separables solo en términos analíticos.

De esta manera, si estamos diciendo que la maternidad es algo que se aprende, otro punto de partida necesario es explicitar qué entendemos por aprendizaje. Como seguramente ya se va advirtiendo, no adscribimos a una concepción del aprendizaje en términos de conocimientos que son transmitidos (por alguien) y adquiridos (por alguien más), es decir, como un proceso de carácter básicamente individual de incorporación de nuevos saberes o habilidades. Siguiendo nuevamente a Jean Lave, “la idea del aprendizaje como adquisición cognitiva [...] parece disolverse cuando se lo concibe como la construcción de versiones presentes de la experiencia pasada para diversas personas que actúan juntas” (Lave, 2001, p. 20). Las prácticas sociales y la relacionalidad son aspectos centrales desde esta concepción, que es a su vez nodal para entender la vida humana. Así, a los fines de este trabajo, podemos sintetizar esta perspectiva antropológica sobre el aprendizaje de la siguiente manera:

El aprendizaje está presente en todas las actividades, aunque con frecuencia no se lo reconozca como tal. [...] Al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica de las personas en el mundo [...] están en realidad analizando la participación de las personas en el aprendizaje. [...] La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción [...], y los cambios en el conocimiento y la acción son centrales para lo que entendemos por aprendizaje (Lave, 2001, p. 18).

Esta perspectiva nos lleva a poner en foco lo que sucede a escala de la vida cotidiana, entendiéndola como el ámbito de producción y reproducción de lxs humanxs (seguimos en este sentido los aportes fundantes de Agnes Heller). En esta ocasión, el análisis sobre los modos en que las mujeres con quienes realizamos las entrevistas describen y reflexionan sobre sus propias prácticas (presentes y pasadas), va permitiendo integrar dinámicamente (Balbi, 2011) lo que expresan desde sus propias perspectivas, en una construcción teórica-analítica resultante del proceso de investigación.



Entrevistas y entrevistadas: una caracterización general

Como fui anticipando, en este trabajo me centraré en un conjunto de doce entrevistas realizadas durante el año 2022, tras la pandemia. Si bien esto es lo que explícitamente se presenta en este artículo, vale agregar que mis interpretaciones también se dinamizan en base al análisis de diversas fuentes que fuimos recabando durante la pandemia. Me refiero a un corpus de documentación secundaria que relevamos durante 2020 y 2021, tanto en el marco de la propia investigación individual como de la colectiva, relativo a las experiencias de lxs adultxs con niñxs a su cargo durante la pandemia y a las múltiples regulaciones al respecto⁵. Estas fuentes permitieron en un primer momento generar distancia analítica en cuanto a mi propia experiencia vital, y luego enriquecieron el trabajo de preparación, realización y análisis de las entrevistas en sí.

Las entrevistas, abiertas y en profundidad, se desarrollaron de manera individual con mujeres-madres que compartían algunas condiciones en común. Según aludí antes, una es que tuvieran al menos un hijx en edad de escuela primaria durante la pandemia. Por supuesto que esto no excluía de la conversación las referencias a hijxs de diferentes edades, ya sea porque durante la pandemia no hubieran empezado aún su escolaridad, y/o porque estuvieran transitando niveles previos o posteriores a la primaria - situaciones que fueron frecuentes en las entrevistas, en grupos domésticos con más de un hijx. Otra condición era que habitaran en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente la zona norte, tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como de su conurbación, por razones de accesibilidad y en sintonía con el trabajo de campo realizado en períodos anteriores. Y finalmente, su pertenencia a sectores medios. Esto último da continuidad a una línea de investigación específica que comencé a trabajar a partir de 2015, enfocada en los modos en que los sujetos pertenecientes a las clases medias se relacionan con la educación y escolarización de sus hijxs, a las articulaciones entre organización doméstica, educación y cuidado de lxs más jóvenes en estos sectores, entre otras cuestiones (Cf. Cerletti, 2018).

Esa decisión tuvo distintas motivaciones, entre ellas se destaca la vacancia que existe en el ámbito local y nacional de estudios cualitativos que aborden en profundidad la temática en cuanto a estos sectores sociales, que se conjugó con un interés por abordar la desigualdad social de modo relacional e integral. Dado que en períodos anteriores desarrollamos el trabajo de campo predominantemente, aunque no exclu-

5 Esto incluyó el relevamiento de las sucesivas indicaciones oficiales (a escala nacional y provincial), estadísticas e informes producidos por distintos organismos (tales como UNICEF, CEPAL, áreas ministeriales de distintas jurisdicciones, entre otros), fuentes periodísticas y redes sociales, así como el registro de múltiples intercambios cotidianos que sostuve por vías informales (y a distancia) con diversxs adultxs con niñxs en edad escolar a su cargo.



sivamente, con sujetos provenientes de los sectores subalternos, y que en el equipo de investigación que ya mencioné otrxs colegas trabajan de lleno con los sectores más desfavorecidos, atender a las clases medias permite avanzar en términos comparativos, y acercarnos de modo más abarcativo a los procesos de desigualdad social.

Durante 2022, establecí los contactos a través de amigxs y conocidxs, a quienes les expliqué mis intenciones, y asimismo, armé un breve texto explicitando mi pertenencia institucional, tema de investigación, y las características y condiciones generales de las entrevistas. Las personas a quienes les solicité estos contactos lo conversaban y/o enviaban ese texto a quienes reunían las características mencionadas, y que tuvieran deseo o interés en dialogar sobre esa temática. Este modo de establecer los contactos dio resultados interesantes: hubo muchas respuestas positivas, así como expresiones de agradecimiento o de reconocimiento sobre la importancia de conversar, reflexionar, e incluso de que se investigara al respecto. Vale señalar que si bien la propia implicancia es siempre una cuestión crucial en – y constitutiva de – la investigación etnográfica (Althabe y Hernández, 2004), esta forma de establecer los contactos a partir de conocidxs en común condujo a agudizar muy particularmente la vigilancia epistemológica sobre posibles sesgos, desafíos y dificultades.

Aunque por razones de espacio no es posible ampliarlo acá (hemos abordado esta temática en Cerletti y Santillán, 2023), los intercambios y debates al interior del equipo de investigación, la contrastación y comparación con el corpus de documentación secundaria, y el trabajo de campo ya realizado en períodos anteriores fueron clave para producir distanciamiento en el sentido que lo plantea Norbert Elias. Así, con una constante cautela en pos de evitar sobreinterpretaciones y de no dar por sentado aspectos clave a desnaturalizar, pudimos advertir también que el atravesamiento vital compartido, y eventualmente experimentado de formas diferentes, así como la afinidad de experiencias con algunas de las entrevistadas, fueron dando lugar a una creciente profundización de los relatos y reflexiones compartidas durante las entrevistas en sí (Cerletti y Santillán, 2023), y luego, potenció el proceso analítico.

De tal forma, una vez establecidos los contactos, acordamos con cada una el modo y el momento para concretar las entrevistas. En algunos casos se realizaron de modo presencial, en las viviendas particulares (y una en un bar); en otros de modo virtual a través de la plataforma Zoom. La modalidad (presencial o a distancia) tuvo que ver con las condiciones de posibilidad propias y de cada entrevistada (horarios, distancias, disponibilidad, etc.).

Algunas de mis entrevistadas conformaban hogares monomarentales, en algunos casos, tras separaciones y con contacto asiduo de sus hijxs con el padre, y en uno sin contacto. Otras convivían con sus parejas e hijxs, ya sea que la pareja fuera



el padre o no (en los casos en que no, la convivencia con la pareja actual había comenzado luego de separarse del padre de lxs hijxs), también en algún caso alternaban convivencia con otros hijxs de su pareja, resultantes de alguna relación anterior. Dados los requisitos de las entrevistadas, todas tenían al menos un hijx (un tercio de ellas tenía un hijx, y en dos de estos casos, sus parejas tenían algún hijx mayor, como se dijo, fruto de una relación previa); una de ellas tenía tres; y la mayoría, dos. Las edades de lxs hijxs oscilaban entre 1 y 18 años al inicio de la pandemia. Todxs sus hijxs estaban escolarizados; la mitad de mis entrevistadas lxs enviaban a escuelas privadas (algunas con subvención estatal y otras no, o sea, de un costo económico mucho mayor), y la mitad a escuelas públicas (en estos casos, todas habitaban dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Asimismo, todas ellas realizaban actividades laborales de distinto tipo al inicio de la pandemia: empleadas en relación de dependencia, emprendimientos propios, docentes, profesionales independientes, entre otras ocupaciones, y si bien iremos retomando esto luego, en relación al análisis de sus relatos, acá, como parte de esta caracterización general, vale mencionar que en algunos casos esas actividades se interrumpieron total o parcialmente durante la pandemia y, en la mayoría, no obstante, continuaron de modo remoto al menos durante los períodos de mayores restricciones a la circulación.

“Es un aprendizaje constante”

Algunas de mis entrevistadas aludían explícitamente a la maternidad como un aprendizaje. La frase que titula este apartado me la dijo Luciana⁶, una mujer que tenía dos hijos, mellizos, de diez años al momento de entrevistarla. Ella con sus hijos conforma un hogar “monoparental” (así lo nombraba), y vivían con su padre, un hombre de 91 años, dueño de la casa donde habitaban. Al iniciar la entrevista, le comenté brevemente mis temas de investigación, que la pandemia sin dudas los movilizó muy particularmente y que no había podido hacer entrevistas de estas características durante los dos años anteriores por mis propias condiciones - también soy madre de mellizos, dato que ella conocía, y que empezaron primer grado de la escuela primaria en 2020. La conversación inició de esa forma, aludiendo a los inicios de la pandemia, a lo que me decía que al principio se le “complicaba muchísimo”, incluyendo que “también la escuela era la casa”. Lo sintetizaba así: “Para mí fue wooo, y después se estabilizó, viste”. Le pregunté por sus actividades laborales en ese momento, ella era *personal trainer* y también tenía un emprendimiento en el que hacía viandas para almuerzos.

6 Todos los nombres son ficticios, para resguardar el anonimato.



Ambas actividades las fue adecuando a las restricciones de la pandemia, pero con merma de ingresos, y compensando con ahorros de momentos anteriores:

Con eso me arreglaba, sí. Después, bueno, mucha ayuda también. Esto de haber ahorrado viste, en su momento. La verdad que ayudó. Por momentos sí me sentía como con la soga al cuello, de decir, bueno ahora qué pasará y confiar mucho, viste. Confiar mucho en que siempre hay algo más. Yo creo en Dios, no como un Dios religioso de católico apostólico. Yo creo que hay un dios que nos cuida y siempre nos cuidó, que calma. Siempre es como mucha fe en eso [sic]. Y la verdad que es así, siempre surge un nuevo trabajo, una nueva posibilidad, se abre otra puerta, viste. Un nuevo estudio. Esto.

Tras haber establecido contacto por mensajes, habíamos pospuesto la entrevista unas semanas porque ella estaba muy ocupada preparando un examen, con lo cual quise confirmar si se refería a eso:

Laura: porque estabas estudiando ¿no? El otro día tenías un examen.

Luciana: Sí, ahora estoy haciendo Agente de Transporte Aduanero. Que no tiene nada que ver. Yo nunca, nada que ver con el comercio exterior y bueno. Me metí ahí porque mi novio tiene relaciones y me dijo que ahí había una buena posibilidad laboral y de ingresos, de ingresos más... [...] ingresos más estables. A mí el deporte me encanta, el *fitness*... pero yo ya tengo una edad en la que el cuerpo no es lo mismo, ya no puedo dar mil clases al día. Teniendo los pibes chicos también, hoy en día son más independientes los míos, realmente. Por una necesidad también de que yo soy monoparental, no hay un papá. Entonces, bueno, también eso acompañó a que ellos sean más independientes. Y se acompañen entre ellos. Yo siempre, como digo, esto también fue obra de dios, que sean dos y uno ir aprendiendo. *Porque es un aprendizaje constante*, viste. A veces, escuchame, no es todo lindo, yo siempre lo cuento. Para mí la maternidad es un desafío día a día, a veces siento que me sale mejor y a veces siento que lo hago remal. Como diciendo, todo mal, y bueno, sigo aprendiendo. Pido mucha ayuda, hago cursos de maternidad como consciente. Porque en realidad lo que más le podemos dejar a ellos es esto del legado y cómo transmitimos el amor. Quizás en mi caso particular mis papás hicieron lo que pudieron. Pero es una educación muy diferente a la que yo quiero para mis hijos, desde otro lugar.

Esta secuencia que se dio en esa entrevista resulta muy sugestiva para analizar algo que de formas siempre singulares, fui encontrando con mucha recurrencia. Las dimensiones vitales, dentro de las cuales se lleva adelante la maternidad - y, específicamente, las prácticas vinculadas a la educación y el cuidado de lxs niñxs-, se imbrican e implican mutuamente: las actividades laborales y las necesidades económicas, la situación socioafectiva, las características de lxs hijxs, los posicionamientos en cuanto a la educación, entre otras (Cerletti y Santillán, 2018; Cerletti, 2018). La pandemia sumó actividades superpuestas (Moguillansky y Duek, 2021), como decía Luciana al mencionar que “la escuela era la casa”, lo cual profundizó esas imbricaciones de actividades que se iban resolviendo simultánea y/o concatenadamente en el hogar. Y



muy significativamente, se refiere a la maternidad como un aprendizaje, en una alusión que incluye lo sucedido en el período pandémico, pero que claramente lo rebasa. Ese aprendizaje lo hace como parte de un entramado de relaciones, en el que incluye su fe - y los lugares de confianza que encuentra allí -, los cursos de “maternidad consciente” en los que también va construyendo recursos, la ayuda de otros sujetos de su entorno próximo (acá menciona a su novio, y más adelante en la entrevista hablaba de los modos en que su hermana y su hermano la ayudaban con distintas actividades vinculadas a sus hijos, los padres de amigos de sus hijos, y así sucesivamente), y la comparación con sus propias experiencias formativas (buscando en este caso diferenciarse, como madre, del modo en que sus padres la educaron a ella). Ese entramado relacional en el que va sucediendo ese aprendizaje ubica en primer plano a sus hijos, cómo son cada uno de ellos y cómo se relacionan entre sí, y los modos en que van cambiando a través del tiempo: “hoy en día son más independientes”. Y es con relación a esas múltiples dimensiones que va tomando decisiones tales como la de estudiar un nuevo oficio que mejore sus condiciones laborales, considerando sus propias limitaciones actuales y previstas a futuro, en retroalimentación con el *trabajo materno* (Arcos Herrera, 2018), en pos del propio sostén y de sus hijos, y considerando los márgenes de posibilidad que va encontrando en esa articulación.

En otras entrevistas también las mujeres aludían al propio aprendizaje, con respecto a cuestiones que se relacionan de diversas maneras con su maternidad. Cintia contaba cómo en los primeros tiempos de la pandemia se esforzaba por articular su trabajo virtualizado con la presencia constante de sus hijos en la casa - una niña de dos años al iniciar la pandemia y uno de seis, que empezó el primer grado de la primaria en 2020 - y los requerimientos vinculados a la crianza, junto a su pareja. Antes de la pandemia, ambos niños asistían a la escuela y a un jardín maternal respectivamente, ella trabajaba como productora de una orquesta, dependiente de un Ministerio nacional, y él, maestro de primaria - con licencia (y luego tareas administrativas) hasta noviembre de 2020 por un problema de salud que inició poco antes que la pandemia.

Cintia: Entonces fue un año [el 2020] donde él tuvo reuniones [con tareas administrativas, sin grado a cargo] y nos organizábamos. Así como yo las tenía en el lavadero, en el baño, o me encerraba en la pieza, la pieza era lo que menos prefería porque tenían acceso, como que te diga, los chicos, y cuando uno aparecía era “¿Dónde está mamá?, ¿Dónde está mamá?” y venían a tocar la puerta y era imposible que entiendan, “Mamá está trabajando”. Eso también lo fui..., yo en mi caso, Hernán no tenía problema, pero en mi caso fue también como al principio, viste, como que quería mantener la forma en el laburo. Como, bueno, es el momento de trabajar y no pasaba nada alrededor. Hasta que también me di cuenta que, nada, el pibe que pasa me habla para la leche, el moco, le tengo que cambiar el pañal, o sea, fumátela, como también, viste, relajé, que *eso fue también un aprendizaje*, ver que ya está, que estábamos todos en la misma.



Acá la especificidad de la pandemia se hace más notoria. La presencia de niñxs en la casa, sus demandas y necesidades de atención, sin concurrir a las instituciones educativas y de cuidado a donde asistían hasta marzo de 2020, tensionaban el modo en que ella podía responder a las demandas laborales, ahora virtualizadas, con una novedosa superposición de tiempos y espacios. Al enunciarlo como un aprendizaje, permite entender que se trata de aquello que surge como parte de una situacionalidad específica, donde los entornos y las interacciones cambiaron abruptamente, y que resulta en una práctica que es fruto de la propia experiencia, sin dudas relacional. Y más sugestivo aún resulta el “también”, porque si bien la palabra *aprendizaje* surge por primera vez en ese momento de la entrevista, puntualizar “eso también” connota que lo anterior queda incluido. Lo anterior tenía que ver con la organización doméstica que se fueron dando, las decisiones y acciones cotidianas que fueron tomando en relación a la “continuidad pedagógica” de su hijo mayor, entre otras cuestiones. Volviendo al juego de luces y sombras que la pandemia permite hacer, según referí al principio, se deduce que las condiciones particulares que generó, con la abrupta redefinición de tiempos y espacios, la interrupción de los cuidados por fuera del hogar, y demás, llevó a aprender muchas cosas nuevas, y permite vislumbrar, más allá de esa especificidad, que en algún punto implicó reaprender algo que ya se había aprendido a hacer, en otras condiciones.

Aprender, enseñar, aprender

También fue recurrente en las entrevistas que las mujeres se refirieran a lo que lxs hijxs les enseñan. Paula, psicóloga y madre de una niña de 10 años y de un niño de 7 al momento de la entrevista, sugería que la superposición de actividades propia del tiempo pandémico no había sido algo particularmente difícil para ella - a diferencia de muchas de mis entrevistadas -, la mayor dificultad que señalaba tuvo que ver con su miedo, especialmente a los contagios, atendiendo a la salud de sus padres, adultos mayores, y a la profesión de su marido, médico que ejercía en un hospital. Hablando de la propuesta de “continuidad pedagógica” de la escuela de sus hijxs, decía que había sido algo ‘muy acompañado’, estaba muy conforme con cómo la institución se había manejado con lxs chicxs. Y destacaba, en este sentido, que “los nenes acompañaban rebien, yo me instalé en mi cuarto un escritorio en L [para continuar atendiendo a sus pacientes de modo virtual y para las clases que daba en la universidad], a veces les ponía un zoom, subía, bueno...”, incluso un día se encontró a su hijo de 5 años (en preescolar en ese momento) “copiando numeritos de una planilla que ha-



bíamos armado entre los dos para poner un Zoom y yo dije, ah, no lo puedo creer”. Ella enfatizaba que “la verdad es que la hicieron muy fácil ellos” (en referencia a sus hijxs), “toda la onda que no pude poner yo porque estaba como muy tomada por el miedo, la pusieron ellos”. Un desafío específico con el que se encontró en la pandemia tuvo que ver con el manejo de la tecnología, por el uso de plataformas educativas y de videollamadas tanto por sus actividades laborales como por la escolaridad de sus hijxs. Se describía a sí misma como “cero tecnología” y destacaba, en ese sentido, lo que su hija le enseñaba: “yo creo que ella me va enseñando a mí, sí, sobretodo ella y aparte ella es remendada, re, si yo necesito, le ponía al hermano un Zoom o algo, sí, ella es muy proactiva y enseguida agarra las riendas y va para adelante”.

Esto suma indicios para sostener el argumento de la maternidad - en y más allá de la pandemia - como un aprendizaje que sucede situacionalmente, producto y productor de las prácticas cotidianas a través de las cuales madres e hijxs se relacionan. En esa relación, las mujeres van produciendo su lugar materno justamente en un juego complejo de enseñanzas y aprendizajes, en el que lxs hijxs tienen un lugar claramente activo. Como contaba Paula, su hija le enseña algo que a su vez a ella le facilita tanto su propia actividad laboral, como el modo en que acompaña con mayor facilidad, en sus propios términos, la “continuidad pedagógica” de sus hijxs. A diferencia de algunos supuestos que circulan socialmente y que tienden a identificar la maternidad con algo natural, vamos advirtiendo cómo se configura como un aprendizaje que sucede en el complejo entramado de la vida cotidiana, donde los saberes y conocimientos se construyen en una dinámica que nada tiene de lineal.

Analía, madre de una niña que comenzó el primer grado de la primaria en 2020, es arquitecta. Su actividad laboral vinculada a la construcción se vio sumamente mermada por la pandemia y mantuvo un cargo docente universitario que tuvo continuidad de modo virtual. Compartían hogar ella y su hija, y la mayor parte de la pandemia, la nena alternaba entre la casa de Analía y la de Pedro, el papá (quienes se habían separado en 2017). Durante el tiempo en que no se podía asistir a las escuelas, ella y su hija dedicaban las mañanas a hacer las actividades que le enviaban las maestras:

Fue enseñarle a leer y a escribir, o sea, ella no leía y no escribía. Y fue muy difícil. Y bueno, matemáticas. Fue como el primer acercamiento a la lecto-escritura, un poco..., un poco no, bastante fuimos nosotros porque estuvo rara la escuela. Bueno, lógico, ¿no? Pero hasta que se acomodó, empezaron a dar los Zoom, era un bardo. (...) Fui medio maestra de [nombra a su hija], que no me va muy bien a mí con eso.

Me contaba que no le tenía paciencia, que se peleaban, que le resultaba muy difícil, especialmente ayudarla con actividades tales como las sumas y restas:



No sé ser maestra yo, ¿me entendés? No se me configura cómo es, no es que digo, ay, no, claro, como recién arranca no tiene la dimensión. Para mí era como, lo acabamos de hablar y de conciliar, nos miramos a los ojos, lo entendimos las dos, ¿cómo no? Pero a veces obviamente fue todo un ejercicio, no es que yo decía ‘ah bueno me peleo y ya’. No, era toda una cosa, bueno, pará, voy a tener paciencia. Por ahí hay cosas que yo no da que vea con ella y por ahí mejor Pedro, ¿entendés? Entonces de repente yo me iba más a lo que era literatura, librito y no sé qué. Y por ahí Pedro más matemática, o Pedro más inglés y yo... Entonces como que por ahí algo así pasaba. O yo ya sabía que matemática me ponía nerviosa, ansiosa, capaz, y entonces, y ella el día de hoy me dice, cuando vamos a estudiar algo, porque me pide ayuda, me dice ‘mami acordate que yo estoy empezando a entender’, como que ella me dice ‘no te enojés si yo te pregunto’. No, gracias por hacerme acordar. Como que tiene que, viste, pongámonos las dos, ‘entendamos las dos que estoy aprendiendo, así que teneme paciencia’, ‘bueno, dale, te tengo paciencia’.

Analía no usa la palabra aprendizaje para contarme su experiencia. No obstante, su relato deja ver cómo se encuentra con una dificultad grande para relacionarse con su hija en torno a los requerimientos vinculados a la “continuidad pedagógica”. Va transformando sus prácticas en base a la experiencia; por caso, va aprendiendo a delegar en el padre de la nena algunas áreas de los contenidos escolares en las que a ella le costaba más ocuparse. Muy significativamente, es la hija quien le recuerda - durante el tiempo pandémico y luego también - que ‘tiene que tenerle paciencia’. *Su hija le enseña qué necesita para aprender, para que ella pueda aprender a enseñarle.* Su lugar como madre se va configurando en esas prácticas y en esas relaciones. Nuevamente, la pandemia, en su excepcionalidad, es una suerte de amplificadora de aquello que se está argumentando acá: estas relaciones de aprendizaje dan cuenta de cómo las mujeres van siendo y se van haciendo madres.

Así como Analía no fue la única en referirme sus dificultades para ayudar a su hija con las actividades escolares durante la pandemia, tampoco fue la única en aludir a lo que interpreto como aprendizajes específicos con relación a ese contexto excepcional. De un análisis global de las entrevistas y también de las fuentes secundarias antes mencionadas, se desprende que hubo un marcado incremento del tiempo de trabajo materno dedicado a la escolaridad de lxs hijxs, centrado en sostener la “continuidad pedagógica” y en asistir a sus hijxs con los aprendizajes de los contenidos escolares. Bibiana, bióloga e investigadora en el CONICET (con sede en un Museo), tiene dos hijos, uno de 7 y otro de 10 años al momento de la entrevista, y estaban en preescolar y en segundo grado respectivamente al inicio de la pandemia. Su marido, con un cargo ejecutivo bancario, continuó trabajando presencialmente durante toda la pandemia, y era ella quien se quedaba con los niños. Le dedicaba varias horas a su trabajo durante la mañana muy temprano, hasta que se despertaban sus hijos, entonces se abocaba de lleno a estar con ellos las siguientes horas, en las que hacían



todas las propuestas que enviaba la escuela; decía enfática “yo prioricé estar ahí”. “Entonces ese año me recibí de maestra de sala de 5, de educación física, de plástica, de tecnología, de todo, porque hice todo”. Nuevamente, no lo enuncia como un aprendizaje, pero en ese “recibirse” y hacer “de todo” condensa el modo en que fue produciendo su lugar de madre con relación a la escolaridad de sus hijos en el contexto excepcional de la pandemia, incorporando saberes identificados como propios de distintas “maestras”. También fue buscando integrar las actividades que proponían de la escuela en diversas instancias de la vida doméstica, si habían hecho algún dibujo o artesanía lo utilizaban como regalo para el día del padre, o para enviarle a lxs abuelxs, según me contaba, en un sentido afín a lo que referían también otras mujeres entrevistadas.

Analía explicaba algo similar:

Había un orden del día, donde nos poníamos a la mañana, pero después estaba la temática dando vueltas todo el tiempo, entonces, de repente, no sé, estaba cocinando, “mirá y si pongo una taza y otra taza ¿cuántas?”. Como que era una cosa que en la cotidianeidad, que pasó a la cotidianeidad también. Que no quedaba ahí encapsulado. Entonces, un poco, esa creatividad se abrió durante, o de repente por ahí o leíamos un cuentito, ponele que le estaba leyendo un cuentito yo, y a ella le decía, “y esta letra”, y como que se metía el aprendizaje a lo diario. A todo el día. Pero digamos las líneas del colegio eran las que seguíamos. No sé, las consignas nos ordenaban, yo que no soy maestra, nos ordenaron las consignas y un poco a partir de ahí se abría, y por ahí si yo encontraba algo por YouTube que era interesante para mostrarle se lo mostraba. Como que, me parece que se volvió un poquito más cotidiano también el aprendizaje.

Esa última frase apunta al aprendizaje de su hija respecto a los contenidos escolares y da también pistas sobre cómo ella fue aprendiendo a poner en movimiento ese proceso. Seguir “las líneas del colegio” ordenaba algo de su no saber, por ‘no ser maestra’. Así, Analía y Bibiana seguían las indicaciones del colegio y trataban de que sus hijxs se mantuvieran al día con las actividades escolares; Bibiana lo explicaba como “recibirse de maestra” - poniendo de relieve un aprendizaje propio alusivo a la docencia -, Analía enfatizaba su ‘no ser maestra’, y al buscar las formas de poner en práctica los conocimientos que su hija estaba aprendiendo, ella iba aprendiendo a apoyar ese proceso de su hija.

Si bien fue recurrente en las entrevistas que las mujeres relataran el lugar organizador que tenían las propuestas escolares durante la pandemia, para otras eso generó una sobrecarga de demandas imposible de sostener. En ese sentido, entre las dificultades más mencionadas se encuentra la falta de tiempo. Alicia, mamá de una nena que estaba en tercer grado y de un nene de un año y medio al inicio de la pandemia, vivía con sus hijxs y su marido, ambos con diferentes actividades laborales que



hacían desde la casa previamente (él publicista, ella alquilaba disfraces), y relataba el tiempo pandémico como algo “muy difícil, muy difícil todo”. Ella enviaba a su hija a la misma escuela que Paula, pero a diferencia de ella, tenía una mirada sumamente crítica respecto a las propuestas de esa institución. “En pandemia era un horror”, “no sabía qué hacer, yo no soy maestra. Pero yo veía tan desastre todo que no sabía qué hacer”. Trataba entonces de que lea libros, “no me podía poner con ella a hacer la tarea, me ponía muy poco, pero porque no tenía tiempo. Era levantarse, comer, un loop, comida, zoom, comida...”, y agregaba también lo demandante que era (y siguió siendo) su hijo más pequeño, los miedos y cuidados especiales por los riesgos en la salud de su marido (frente al COVID), su actividad laboral, que mermó pero no cesó, y muy especialmente, el atravesamiento de una tragedia familiar por una muerte muy cercana. Sintetizaba su experiencia del período como “terrible, terrible, terrible”. Si aprender requiere de ciertas condiciones de posibilidad, la sobreexigencia, la tristeza, la escasez de tiempos, dejaban un margen muy estrecho, “todo era difícil”⁷.

Para otras de las mujeres entrevistadas, asistir a sus hijxs con las actividades escolares no había sido particularmente difícil. Una de las mujeres es maestra, con lo cual expresaba que eso le había simplificado esa tarea; el marido de Cintia es maestro también y ella contaba que eso le daba más “herramientas”; Bibiana decía metafóricamente “me recibí de maestra”. Otras, como Paula, resaltaban la facilidad y/o la “independencia” que sus hijxs tenían con relación a lo escolar, lo cual propiciaba la situación. Las experiencias previas y la conjunción de condiciones de posibilidad (Cerletti, 2022) se mencionaban con recurrencia en las entrevistas como cuestiones positivas, favorables para responder a todas las demandas que el trabajo materno implica, y muy especialmente, para afrontar el aumento de requerimientos que conllevó la pandemia. Nuevamente, si el aprendizaje sucede siempre situacionalmente, las condiciones particulares en que se despliega esa situacionalidad, son un aspecto crucial, que se moviliza a su vez en relación con las experiencias pasadas de lxs sujetxs. Esas condiciones configuran escenarios complejos y dinámicos, y son fundamentales para entender cómo sucede el aprendizaje materno, que a su vez conjuga la organización de la vida cotidiana con la interpretación de las necesidades de lxs hijxs, según veremos en el siguiente apartado.

7 De ese “todo difícil” explícitamente excluía la situación económica, ya que su actividad laboral disminuyó, incluyendo su ingreso monetario, pero no así el de su marido: “en ese sentido fuimos privilegiados”, decía. Si bien esto no es el foco de este artículo, no es un detalle menor en cuanto a los procesos de desigualdad social y el modo en que la pandemia los profundizó, especialmente para los sectores populares - y queda abierta la posibilidad de analizarlo comparativamente a partir de lo que trabajamos respecto a las clases medias. Varias de mis entrevistadas se referían a la “enorme suerte” (y frases similares) que habían tenido dadas sus condiciones de vida, por ejemplo, por tener una vivienda propia, y más específicamente por el hecho de que sus situaciones económicas no hubieran empeorado marcadamente con la pandemia; e incluso, en algún caso que habían mejorado, hacían hincapié en el registro que tenían de esas condiciones (Cf. Cerletti, 2022).



“El cóndor de la familia”

Una de las cuestiones que surgió insoslayablemente en todas las entrevistas es la organización de la vida doméstica. La alimentación de la familia, incluyendo compras, preparación, y demás acciones relativas; la limpieza del hogar y de la ropa; la articulación con las actividades laborales propias; las tareas de cuidado de lxs más pequeñxs (y en algunos casos, de lxs adultxs mayores, con o sin convivencia); los quehaceres escolares de lxs hijxs (el acompañamiento, la supervisión); las actividades recreativas o educativas extraescolares de lxs niñxs (llevarlxs y traerlxs, o conectarlxs cuando fueran virtuales), por nombrar las más mencionadas, son mayormente, cuando no exclusivamente, organizadas por las mujeres. En algunos casos contaban que la realización de esas tareas era compartida con sus parejas y, en la mayoría de los casos, aunque se repartiera en alguna medida, organizarlo, es decir, disponer de tiempos, espacios, decidir, accionar o dar indicaciones sobre acciones, y sobre el reparto de esas acciones, es asumido con centralidad por las mujeres⁸. Los modos en que se asume distan de ser homogéneos. Alicia lo padecía, Bibiana se hacía cargo con convicción, Cintia lo compartía con Hernán. Otra de mis entrevistadas, reflexionando sobre cómo se involucraba su pareja, afirmaba “igual yo no me corro”.

Vicu, quien vivía con su marido y sus tres hijxs (al empezar la pandemia, una iba al tercero y uno al quinto grado de la primaria, otra al primer año de la secundaria), describía su lugar con las elocuentes palabras que encabezan este apartado: “soy yo la que tengo que estar sobrevolando la situación, el cóndor de la familia, digamos”. Con la metáfora del cóndor hacía referencia a la articulación de múltiples actividades en su devenir cotidiano, a su modo de atender a la vida familiar en su conjunto:

Laura: ¿Y con la organización de los tiempos? Con esto que decías de acompañar las agendas de los chicos y tu trabajo, ¿eso cómo te resultó? [hablando sobre el 2020]

Vicu: Me resultó muy parecido a lo que venía haciendo. Porque yo siempre estuve yendo y viniendo, *atenta a las cosas*. Al tener a los chicos más en casa obviamente que se me cortaba más lo laboral y todo eso. También era distinta la demanda de lo que uno tenía, viste. Eso cambió por ahí. Yo tenía menos agenda laboral que en otras instancias.

En esta comparación entre el antes y el durante de la pandemia, con un cambio vivido como no tan abrupto por ella, también desliza indicios sugestivos. Estar

⁸ Antes de la pandemia, y luego de varios meses, cuando se volvió a habilitar la posibilidad, varias de mis entrevistadas contaban con alguna persona contratada para realizar parte de las tareas domésticas (no durante el ASPO). Tanto respecto a la ayuda de personas empleadas para ello, como con la de otras, no remuneradas, por ejemplo, abuelxs u otrxs parientes, son las mujeres las principales encargadas de distribuir el reparto de acciones, de organizar los tiempos y espacios, entre otras cosas. De ahí el sentido de diferenciar entre las tareas en sí, respecto a la responsabilidad de organizarlas.



“atenta a las cosas” es una clave importante para entender los modos en que se va produciendo el aprendizaje materno; alude a la situacionalidad y a la relacionalidad de las prácticas, condensa experiencias previas, saberes ya constituidos que se ponen en movimiento para continuar desplegando nuevas prácticas, dinámicamente. De hecho, sus palabras me evocan el modo en que Tim Ingold define “educación”:

Por el lado de la educación, se trata de deponer la visión tradicional de la pedagogía como una transmisión intergeneracional de conocimientos autorizados. Propongo que la educación no es un “depositar en” sino un “orientar hacia”, que abre caminos de crecimiento intelectual y de descubrimiento o descubrimientos sin resultados predeterminados o resultados definidos. *Es sobre el atender a las cosas*, en lugar del adquirir un conocimiento que nos absuelva de la necesidad de hacerlo; es sobre la exposición en lugar de la inmunización (Ingold, 2022, p. 12, el resaltado es mío).

Esta forma antropológica de entender la educación resulta relevante en cuanto a los procesos de aprendizaje maternos analizados acá, ya que enfatiza sus implicancias en términos de *atención* y apertura a lo que sucede en los entornos en los que se actúa, a los sujetos con quienes se interactúa, y a lo que eso moviliza y transforma de modos indeterminables a priori. Y remite sin duda a los cambios que conlleva la actividad situada (Lave, 2001), entendida relacionamente.

Volviendo al momento pandémico como analizador, si bien otras mujeres me referían los cambios que acarreeó como algo mucho más abrupto que Vicu, fue frecuente que explicaran cómo llevaban adelante la organización doméstica cotidiana antes, para explicar qué fueron haciendo durante, en los diferentes momentos de la pandemia. Como se dijo más arriba, en algunos casos se explicitaba como aprendizaje y, en muchos otros, se relataba usando otras palabras: “fuimos buscando”, “probando diferentes cosas”, “nos fuimos acomodando”, y frases similares, que evidencian un aspecto significativo del trabajo materno y de su aprendizaje. Estas ‘búsquedas’, ‘acomodamientos’, ‘pruebas’, no son prácticas exclusivas de la pandemia, pero la pandemia llevó a modificar (súbitamente, en la mayoría de los casos) algunos de los modos en que se hacían, al imponer nuevas condiciones y limitaciones. Las situaciones cambian, y los modos en que se lleva adelante el trabajo materno también, lo que nos trae nuevamente las palabras de Luciana sobre el “aprendizaje constante”. Es decir, las prácticas cotidianas vinculadas a la organización doméstica previa a la pandemia también fueron fruto y expresión de un proceso de aprendizaje, lo “difícil” que muchas entrevistadas relataban, apuntaba a la diferencia de condiciones para llevarlo adelante: sin redes de ayuda, con la escolaridad de lxs hijxs en las casas (y todo lo que ello implicaba), con los propios trabajos también virtualizados desde el hogar y/o tensionados por las nuevas condiciones pandémicas, etc. Y si bien son aún incipientes las investigaciones cualitativas que analizan en profundidad las experiencias vividas



durante la pandemia en los ámbitos familiares, es relevante mencionar el estudio realizado por Moguillansky y Duek (2021), en el que presentan hallazgos similares en este sentido, sobre las dificultades propias del período para las familias con niñxs en edad escolar en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires.

Me resultó llamativo también que en los casos en que no lo evocaban como algo difícil, sí insistían mucho en la propia “suerte”, y las condiciones favorables que tuvieron, ya sea por la situación económica (ver nota al pie 7), por las características de sus hijxs (especialmente si era solo unx), y/o porque su situación laboral se resolvía con poca demanda, entre otras. Interpreto este registro como una evidencia más de aquello que la pandemia permite visibilizar: esas mujeres saben que sostener ese “trabajo materno” en el contexto de pandemia era algo difícil. El propio trabajo de documentación con fuentes secundarias, previo a las entrevistas, permite sostener esta afirmación y ubican, en la singularidad de su experiencia, algunas condiciones específicas que lo facilitaron.

Quiero traer una última arista al análisis, que también surgió con mucha recurrencia en las entrevistas y que solía presentarse asociada a la descripción de las prácticas cotidianas y a las decisiones que tomaban como madres. Me refiero a las ponderaciones sobre las necesidades de lxs hijxs. Tanto al explicar la organización cotidiana que se fueron dando, como a las resoluciones relativas al cuidado, la educación y la escolarización, me explicaban las características de sus hijxs, y los estados particulares que iban notando durante el transcurso de la pandemia. Si presentaban muchas resistencias para hacer las actividades propuestas por la escuela, si consideraban que era necesario buscar formas de facilitar la sociabilidad con pares, si notaban cansancio o estrés por el encierro, explicaban que iban buscando alternativas y tomando decisiones, tales como priorizar algunas áreas escolares sobre otras, conectarlos solo a cierto tipo de actividades, propiciar encuentros con amigxs, ya sea dentro de lo permitido (especialmente durante el ASPO), o “cadereando la regla”, como me decía Analía. Así, registrar e interpretar las diversas necesidades - cambiantes en el transcurso del tiempo, y diferentes entre un hijx y otrx - era muchas veces narrado como un desafío, o una dificultad, e intentar satisfacerlas, como una búsqueda, lo cual se configura como uno de los aspectos constitutivos del proceso de aprendizaje materno.

Identificar y tratar de responder a las necesidades de lxs hijxs - indisolubles de sus características personales - muchas veces era evocado como algo tensionante, tanto con relación a las propias condiciones de posibilidad como a las expectativas y las propias experiencias previas. Marcela, mamá de una niña que estaba en tercer grado en 2020, contaba sus dificultades para entender el modo de relacionarse con el



aprendizaje -y más específicamente con las propuestas escolares - de su hija, de cuya educación y cuidado se ocupaba mayormente ella, ya que estaba separada del padre, y él tenía contacto, pero durante períodos mucho más breves que la madre. Hablando sobre la “continuidad pedagógica”, me relataba que era difícilísimo que lo hiciera, “no se bancaba que yo le explicara las cosas”, decía. La nena “se enojaba con lo que no le salía” y no llegaba a completar todas las actividades que la escuela le mandaba. Marcela fue entonces buscando asesoramiento con lxs docentes:

Lo que más me decían era que... porque nada, la idea es que, yo fui alumna de 9,64, ¿entendés? y a mí no me cuesta la parte de estudio, no me costó nunca. Entonces para mí, es decir, pará, cómo, cómo tenés el cuaderno así, viste, es como que era un aprendizaje para mí porque, digo, pero y cómo no te sale, viste. Había una cosa que me costaba porque yo siempre fui muy autosuficiente, entonces me costaba entender, cómo no entendés, ¿entendés? Entonces fue todo como una exploración también de mi persona y claro, como que al principio todo lo [que] mandaban de Classroom, y cuando te digo todo, era hasta la filmación con la pelotita para gimnasia que había que mandarla, yo le hacía hacer todo. Entonces era un estrés, todo, todo, todo. En eso empiezo a escuchar, “pero yo tal cosa no lo mandé”, “tal cosa no lo mandé”. Y la realidad es que no llegaba *feedback* de nada, porque no corregían nada, entonces lo mandabas o no lo mandabas era exactamente lo mismo. Entonces ahí hablo con una maestra, qué sé yo, y me dicen, “no mandes todo, no tiene sentido”, dice, “priorizá el vínculo con ella”. Entonces ahí es donde yo empiezo a encontrar otra dinámica de lo que es el estudio, nada, ya te digo, yo cambié 180 grados a *full* mi forma, pero era esto. Priorizá vínculo, correte, priorizá su estado emocional, pero, bueno, yo también estaba con todo el estrés dando vuelta de la situación, entonces como que hasta que hice el clic de decir, bueno, listo, es un año perdido, me costaba desde el deber ser, ¿entendés? Esa parte, a mí era que se me jugaba. Cuando yo me puse a explorar y decir, qué es lo importante de la primaria, está en tercer grado, Marce, tenés cuarto, quinto y sexto. Es como que, me empecé yo a hacer todo esa autorreflexión ahí como que dije, bue, ya está, la tengo que cuidar, su alma, su corazón y todo el resto fue. Me importó nada. Como que me rendí. Me rendí a la situación, te diría ¿no?

Es interesante leer eso que expresa como ‘hacer un clic’, y luego ‘rendirse a la situación’, como algo que condensa su aprendizaje materno. Ese aprendizaje incluyó la búsqueda de asesoramiento, el trabajo de entender las diferencias entre sus propias experiencias formativas y las de su hija, sus diferencias personales, observar lo que hacían otras personas, y tomar decisiones priorizando aquello que identificaba como mayores necesidades de la niña en ese contexto, en esa situacionalidad. Y al mismo tiempo, sus decisiones y las prácticas que va llevando adelante tienen mucho que ver con sus condiciones de posibilidad. Luego de los primeros tiempos de ASPO decidió suspender sus actividades laborales, usando para eso ahorros de momentos previos, en que había tenido considerables ingresos económicos, y haciendo un nuevo acuerdo económico con el padre de la niña, para abocarse de lleno a atender a su



hija; posteriormente también consiguió una maestra particular para que la ayudara con las actividades escolares, entre otras acciones, para las que disponía tanto de los recursos materiales como de tiempo.

Los recursos con que contaban las otras mujeres entrevistadas no siempre eran abundantes en términos económicos y de tiempos - tener más de un hijx y/o mucha demanda laboral, por caso, reducía las disponibilidades -, no obstante, sí constituyeron un denominador común los relatos sobre las cambiantes necesidades de lxs hijxs, y las búsquedas de formas de responder a ellas en articulación con las (cambiantes también) condiciones de existencia, en un proceso de “aprendizaje constante” relacionado con “atender a las cosas” y, por supuesto, a las personas.

Palabras finales

Transitar la pandemia implicó múltiples aprendizajes en una cotidianidad que cambió a un ritmo sumamente imprevisto. Lejos de ser una experiencia homogénea, como se vislumbra en los aspectos analizados de las entrevistas, los modos de experimentar y de significar esa experiencia son notoriamente diversos, aun considerando personas pertenecientes a sectores sociales relativamente similares. Las condiciones vitales previas a la pandemia, las múltiples singularidades de cada persona y cada grupo familiar, las transformaciones específicas que se suscitaron en ese contexto tan excepcional, y una inabarcable lista de particularidades, evidencian que ese escenario, que a primera vista podría parecer que se configuró de modo universal para todo el planeta, se caracterizó por profundas heterogeneidades (Santillán y Cerletti et al., 2023), incluyendo la profundización de los procesos de desigualdad. Las mujeres -madres con quienes hicimos las entrevistas, al relatar y reflexionar sobre las prácticas relativas a la educación y el cuidado de sus hijxs en ese contexto, nos dan abundantes indicios sobre cómo aprendieron a hacerlo, en esa conjugación de singularidades, particularidades y procesos globales en común.

Como se fue planteando, no obstante, el aprendizaje materno no es algo exclusivo de la pandemia, sino un aspecto constitutivo de la maternidad. Además de seguir contribuyendo a desnaturalizarla, al mostrarla en su configuración sociohistórica y a través de las prácticas cotidianas que suceden en cada entramado contextual, para finalizar, me interesa señalar una discusión más. La maternidad es objeto de una infinidad de discursos de tono prescriptivo (indicaciones, consejos, recomendaciones, y un largo etcétera), que apuntan a lo que las madres deberían hacer para llevar adelante una supuesta buena crianza, y a acciones concretas que a su vez garantiza-



rían un pleno desarrollo de la educación y más específicamente la escolarización de lxs niñxs. Esos discursos se sostienen en buena medida sobre el supuesto de que la maternidad implica cosas que podrían saberse por fuera de la propia experiencia, es decir, tras la indicación de “expertos” y “especialistas”⁹, dando por sobreentendido que sus acciones podrían ser resultantes - universales y lineales - de la transmisión. Por el contrario, esta aproximación a la maternidad como un aprendizaje constante - desde una concepción situada del mismo - permite poner justamente en el centro de la escena todo aquello que se aprende al hacer, en el día a día, en relación con lxs hijxs mismxs, y a diversos sujetos con quienes se interactúa cotidianamente, en el marco de condiciones concretas y cambiantes al realizar el *trabajo materno*.

9 Vale agregar que hemos planteado esta discusión a partir de diversas dimensiones de análisis, según abordamos y publicamos en distintos momentos de los procesos de investigación que referí en la Introducción (Cf. Cerletti y Santillán, 2018). Me remito también al análisis realizado por Furedi (2002) respecto a los discursos de “especialistas” dirigidos a las madres y los padres, y al modo en que retoman sus aportes Martin y Leloup (2020).



REFERENCIAS

- ALTHABE, Gerard y HERNÁNDEZ, Valeria. Implicación y reflexividad en Antropología. En: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. Y A. STAGNARO. **Etnografías Globalizadas**. Buenos Aires: Ed. Sociedad Argentina de Antropología, 2005.
- ARCOS HERRERA, Carol. Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno. **Debate Feminista**, Ciudad de México, v. 55, p. 27-58, abr. / sept. 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2018000100027&lng=es&nrm=iso. Accedido el: 18 jun. 2024.
- BALBI, Fernando. La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. **Intersecciones en Antropología**, Olavarría, v. 13, n. 2, p. 485-499, dic. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2012000200013&lng=es&nrm=iso. Accedido el: 18 jun. 2024.
- CERLETTI, Laura. Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 68-84, enero/abr. 2018. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15865/pdf>. Accedido el: 18 jun. 2024.
- CERLETTI, Laura. Pandemia, educación y escolarización infantil: continuidades y reconfiguraciones en la producción y atribución de las responsabilidades adultas. Ponencia presentada en las **X Jornadas de Antropología Social Santiago Wallace**. Buenos Aires, Argentina, 2022.
- CERLETTI, Laura y SANTILLÁN, Laura. Investigar en pandemia: entre las condiciones de posibilidad y la propia implicancia. **V Seminario Taller de la Red de Investigaciones en Antropología y Educación**, Entre Ríos, Argentina, 2023.
- CERLETTI, Laura y SANTILLÁN, Laura. Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil: Discusiones histórico-etnográficas. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 47, p. 87-103, mayo 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100006&lng=es&nrm=iso. Accedido el: 18 jun. 2024.
- FONSECA, Claudia. **Caminos de adopción**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- FUREDI, Frank. **Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child**. Chicago: Chicago Review Press, 2002.
- GRIFFITH, Alison y SMITH, Dorothy. **Mothering for schooling**. New York: Routledge, 2005.
- INGOLD, Tim. **Llevar la vida: antropología y educación**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.
- LAREAU, Annette. **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. California: University of California Press, 2011.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, p. 37-47, jul./dic. 2015.



LAVE, Jean. La práctica del aprendizaje. En: CHALKIN, S. y LAVE, J. Estudiar las prácticas. **Perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 15-45.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy. The cultural production of the educated person: an Introduction. En: LEVINSON, B.; FOLLEY, D. y HOLLAND, D. (eds.). **The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice**. Albany: State University of New York Press, 1996. p. 1-54.

MARTIN, Claude; LELOUP, Xavier. La parentalisation du social. **Lien social et Politiques**, n. 85, p. 5-18, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/1073739ar>. Accedido el: 18 jun. 2024.

MOGUILLANSKY, Marina y DUEK, Carolina. Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 120-135, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.54948/desidades.voi31.42299>. Accedido el: 18 jun. 2024.

SANTILLÁN, Laura. Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. **Etnográfica**, v. 13, n. 2, p. 265-289, nov. 2009.

SANTILLÁN, Laura; CERLETTI, Laura; et al. Acerca de los cuidados, la educación infantil y la producción de las responsabilidades parentales en pandemia y más allá. **V Seminario Taller de la Red de Investigaciones en Antropología y Educación**, Entre Ríos, Argentina, 2023.

YANAGISAKO, Sylvia y COLLIER, Jane. Género y parentesco reconsiderados: Hacia un análisis unificado. En: BOROFKY, R. (Ed.) Traducción de María Rosa Neufeld, Juan Carlos Radovich y Marcela Woods. **Assessing Cultural Anthropology**. Hawaii Pacific University: Mc Graw-Hill, 1994. p. 190-203.

