



Género y trabajo emocional. Los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

Gender and emotional work. The foundations of poor working conditions in preschool education. Mar del Plata, Province of Buenos Aires

Género e trabalho emocional. Os fundamentos da precariedade na educação de nível inicial. Mar del Plata, Província de Buenos Aires

Romina Denisse Cutuli*

Recibido: 23.06.16

Aprobado: 01.10.16



RESUMEN

En este artículo se abordará la precariedad laboral desde una perspectiva de género en la educación de nivel inicial. La escasa presencia del Estado, tanto en su rol de proveedor como de organismo de control en la provisión de servicios de cuidado, mantiene al cuidado infantil -con mayor intensidad durante los primeros tres años de vida- a horcajadas entre la familiarización y la mercantilización. La educación inicial tiene, así, un fuerte componente privado, en gran medida informal y precario, no sólo por las relaciones de trabajo que lo sustentan, sino por sus condiciones institucionales y de infraestructura. Esta precariedad mantiene un vínculo tenso con las exigencias de calidad atribuibles a una labor profesional. Se propone en este sentido, que la generización de la docencia en el nivel inicial, y su consecuente asociación con el trabajo de cuidado no remunerado, actúan como factor descalificador del trabajo. A este discurso desvalorizador se añadirían las expectativas de abnegación asignadas al rol maternal, lo que permite, a la postre, sostener la tensión entre precariedad y calidad.

Palabras clave: Condiciones de trabajo – Ocupaciones del Cuidado – Género – Docencia nivel inicial.

ABSTRACT

This article addresses the poor working conditions in preschool education from a gender perspective. The limited presence of the state, both in its role as provider and control device in the

* Investigadora-Docente – Centro de Investigaciones Económicas y Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – E-mail: rominacutuli@yahoo.com.ar

provision of care, leaves child care trapped between familiarization and commodification, with greater intensity during the first three years of life. Therefore, early childhood education has a strong private component, which is also to a large extent informal and precarious, due to the working relations that sustain it, but also because of its meager institutional and infrastructure settings. These poor working conditions hold a tense relationship with the quality requirements attributable to such a qualified occupation. In this sense, this article suggests that the gendering of teaching at the initial level, and its consequent association with unpaid care work, act as a disqualifying factor of the job. Also, abnegation expectations assigned to the maternal role are added to this devaluing speech, allowing, ultimately, sustaining the tension between precariousness and quality.

Keywords: Working conditions – Care work – Gender – Preschool teaching.

RESUMO

Neste artigo abordar-se-á a precariedade do trabalho desde uma perspectiva de género na educação de nível inicial. A escassa presença do Estado, tanto em seu papel de provedor como de organismo de controle na provisão de serviços de cuidado, mantém o cuidado infantil aprisionado entre a familiarização e a mercantilização, com maior intensidade durante os primeiros três anos de vida. A educação inicial tem, assim, um forte componente privado, em grande parte informal e precário, não só pelas relações de trabalho que o sustentam, mas também por suas condições institucionais e de infra-estrutura. Esta precariedade mantém um vínculo tenso com as exigências de qualidade atribuíveis a um labor profissional. Propõe-se neste sentido, que a generalização da docência no nível inicial, e sua consequente associação com o trabalho de cuidado não remunerado, actuam como factor desqualificador do trabalho. A este discurso desvalorizador acrescentar-se-iam as expectativas de abnegação alocadas ao papel maternal, o que permite, à postre, sustentar a tensão entre precariedade e qualidade.

Palavras-chave: Condições de trabalho - Ocupações do Cuidado - Género - Docência no nível inicial.

SUMARIO

1. Introducción; 2. Escenario institucional: ¿derecho o servicio?; 3. Condiciones de trabajo: cadena de precariedad; 4. Excelencia precaria. La “exigencia de gratuidad”; 5. La profesionalización de la docencia de nivel inicial; 6. Conclusiones.

1. Introducción

En este artículo se abordará la precariedad laboral desde una perspectiva de género en la educación de nivel inicial. La escasa presencia del Estado, tanto en su rol de proveedor como de organismo de control en la provisión de servicios de cuidado, mantiene al cuidado infantil -con mayor intensidad durante los primeros tres años de vida- horcajadas entre la familiarización y la mercantilización. La educación inicial tiene, así, un fuerte componente privado, en gran medida informal y precario, no sólo por las relaciones de trabajo que lo sustentan, sino por sus condiciones institucionales y de infraestructura.

Este nivel está compuesto por dos ciclos: el maternal, para niños de 45 días a dos años, y el jardín de infantes, para niños de tres a cinco años. Mientras que a nivel nacional se ha sancionado la obligatoriedad del último año del nivel -tercera sección o sala de 5 años-, en la Provincia de Buenos Aires esta obligatoriedad se extiende un año -segunda sección o sala de 4 años-. La obligatoriedad

ha promovido una presencia más activa del Estado para la franja de 4 y 5 años, que se halla cerca de su universalización. Como contrapartida, la presencia de servicios públicos para el nivel maternal es prácticamente inexistente.

El trabajo docente en el nivel inicial, y en particular en maternal, en la Provincia de Buenos Aires está condicionado por la escasa provisión de servicios públicos de cuidado. Esta escasez se completa de manera deficiente por servicios privados que transitan diversos niveles de informalidad, incluyendo la precariedad en las condiciones de trabajo y contratación. Esta precariedad mantiene un vínculo tenso con las exigencias de calidad atribuibles a una labor profesional. Se propone en este sentido, que la generización de la docencia en el nivel inicial, y su consecuente asociación con el trabajo de cuidado no remunerado, actúan como factor descalificador del trabajo. A este discurso desvalorizador se añadirían las expectativas de abnegación asignadas al rol maternal, lo que permitiría sostener la tensión entre precariedad y calidad. Las expectativas sociales en relación con la calidad del trabajo hacen abstracción de las condiciones en que el trabajo se desempeña, conformando lo que denominaremos “exigencia de gratuidad” asociada al trabajo de cuidado.

Se propone, a través de un estudio exploratorio de las condiciones de trabajo en diversos contextos institucionales, describir las condiciones de trabajo de las docentes, atendiendo entre otros indicadores, a las condiciones de infraestructura en que se desarrollan las tareas, a la organización del tiempo de trabajo, la carga de trabajo, las condiciones de contratación, y las condiciones de regularidad normativa de las instituciones. El análisis de estas condiciones permite sostener que la escasa presencia del Estado genera un espacio disponible para iniciativas privadas que subsisten, en algunos casos, asociadas al avasallamiento de los derechos de las trabajadoras. Dado el alto nivel de informalidad, acentuada en el ciclo maternal, la indagación se aproxima a las condiciones de trabajo a través de un abordaje cualitativo, que combina entrevistas con trabajadoras, informantes clave y relevamiento de prensa escrita.

En un primer apartado, se describe el entramado de servicios públicos de cuidado, lo que resulta fundamental para comprender la complejidad del escenario en que se desempeña la labor. Comprenderemos como provisión pública aquella que se da en espacios no domésticos, ya sea ésta provista por el Estado de manera gratuita o subvencionada, o por instituciones privadas. La provisión privada -y también precarizada- de servicios de cuidado es factible de explicar como un exponente de la escasez de servicios públicos. En un segundo apartado se profundiza en la descripción de las condiciones de trabajo en diversos contextos institucionales. Se compendian los incumplimientos normativos en términos de infraestructura, seguridad e higiene, registración laboral, entre otras variables analizadas. La precariedad laboral se inserta en un proceso productivo precario, que incluye y trasciende el vínculo empleador/a-trabajador/a.

Se constituye pues, un servicio precario. Finalmente, se abordará el concepto de trabajo emocional en clave generizada, con la intención de ahondar en los factores que hacen posible la convivencia entre condiciones de trabajo precarias y expectativas de calidad en el desempeño. La noción de “exigencia de gratuidad” permitirá la construcción de esta intersección.

2. Escenario institucional: ¿derecho o servicio?

Desde la segunda mitad del siglo XX, la tasa de actividad femenina siguió una curva ascendente (Wainerman, 2007), que se ha estabilizado en la última década (INDEC, 2016; Gasparini y Marchionni, 2015). La mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo puso de manifiesto el significativo volumen de trabajo de cuidado realizado por estas de manera gratuita, mediante la denominada “crisis de los cuidados” (Orozco, 2006; Ezquerro, 2012; Ezquerro, 2010). El cuidado infantil, a diferencia de otras actividades asociadas al cuidado factibles de reorganizar a costa de una mayor intensidad del trabajo para quienes cuidan -generalmente mujeres- (Hoschschild, 1989; Folbre y Nelson, 2000; Wainerman, 2005), requiere un tiempo presencial cuya reducción, de no hallar un sustituto apropiado, resiente la calidad del cuidado a costa del bienestar

del sujeto dependiente (Hochschild, 2008). Si bien buena parte del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado ha sido reabsorbido por las propias mujeres en la forma de segunda jornada (Wainerman, 2005; Hochschild y Machung, 2012), ello no compensa en su totalidad las necesidades sociales de cuidado, lo que deriva en la mencionada crisis de los cuidados.

Una de las expresiones estatales más trascendentes y tempranas de esta transformación, que tuvo su pico de intensidad en la década de 1990, puede identificarse en la Ley de Contrato de Trabajo 20744/1976 (LCT). La normativa explicita el reconocimiento de la conciliación como necesidad femenina, aunque en parte reproduce la lógica de “protección-exclusión” (Lobato, 2000), es decir, de normativas que reconocen derechos laborales específicos para las mujeres con el consecuente riesgo de discriminación (Ackerman, 2000). Algunas, incluso, como los beneficios para las mujeres que renuncian al trabajo luego de la maternidad (LCT, art. 183), claramente desalientan la participación laboral de las mujeres-madres, transformando así las políticas de conciliación en políticas de exclusión.

La obligación de las guarderías en las empresas es el principal indicio de una política de cuidado “activa” (Azpiazu y Cutuli, 2015), y con ello una ruptura en el binomio protección-exclusión que había predominado en la política social frente al trabajo de las mujeres-madres. Cuatro décadas más tarde, el artículo 179 de la citada ley, que prevé la habilitación de salas maternales en los establecimientos productivos, sigue siendo mera expresión de deseos. La normativa se halla aún a la espera de una reglamentación que permita la supervisión de su cumplimiento. Las guarderías por establecimiento han quedado sometidas a la voluntad empresaria, impracticable en el caso de las pequeñas y medianas empresas -principales empleadoras, y especialmente de las mujeres- (Nuevo Día Digital, 2014), y excepcional en los grandes establecimientos, cuya obligatoriedad no puede impartirse sin reglamentación. En tiempos de la redacción de la LCT, no era factible prever, además, que las mejores intenciones expresadas en la letra de la ley, en tiempos de informalidad laboral, quedarían fuera del alcance de más de un tercio de los trabajadores décadas más tarde, y de casi la mitad de las trabajadoras.

Los intentos de establecer este derecho impracticable han sido también infructuosos. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el más relevante fue el proyecto de ley presentado en el año 2011, que promovía la derogación de la Ley Provincial 10227, de 1984. En dicha normativa se reglamenta la obligatoriedad de las guarderías en los establecimientos de más de 100 empleados, aunque se contempla la excepción de tal obligación “*cuando por acuerdo entre las trabajadoras beneficiarias, su representación gremial si la tuviere y el empleador, se brinde en beneficio estatuido por esta ley mediante otras reformas de prestación que no desnaturalicen su finalidad*” (Ley Provincial 10227, art. 1). Sin contar las dificultades que pueden tener las trabajadoras para hacer efectivo ese derecho, cabe destacar que apenas un tercio de los asalariados se emplea en establecimientos con más de cuarenta trabajadores (MTEySS, 2012). Su actualización, cuyos precedentes remiten a la ley 5368 (1948), proponía reducir el número de empleados a 50, pero apenas alcanzó media sanción en Cámara de Diputados, y un significativo descontento en la Unión Industrial de la Provincia de Buenos Aires (Nuevo Día Digital, 2014).

El paso al olvido del artículo 179 de la LCT y sus homólogos provinciales no hubiera tenido un costo social significativo de haber sido compensados con un apropiado sistema de jardines maternales públicos. La Ley Nacional de Educación (2005), así como en su homóloga de la Provincia de Buenos Aires (2007) expresan tímidas expresiones de deseo en referencia al acceso al nivel inicial como derecho, aún en su etapa no obligatoria. En la Ley Nacional se indica que “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de expandir los servicios de Educación Inicial”. (Ley 26206, art. 21). La Ley Provincial avanza en sus intenciones al proponerse “Afirmar la universalización del nivel, garantizando, promoviendo y supervisando el aprendizaje de los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, ajustándose a los requerimientos de todos los ámbitos y modalidades mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todas las situaciones sociales” (Ley 13688, art. 26).

La intención de la citada Ley de “expandir los servicios de educación inicial”, se ha concentrado en los últimos ciclos del nivel, que la Ley Nacional de Educación define como obligatorios. Y aunque los datos censales a nivel nacional ofrecen algunos avances, cerca de la mitad de la población de 3 y 4 años se encuentra fuera del sistema educativo. La tasa de cobertura en el grupo de 3 a 4 años pasó del 39% al 55% entre 2001 y 2010 (INDEC, 2010). En el grupo de 0 a 4 años se registra una cobertura del 10% de la población total, aunque esa cifra se debe a la concurrencia del grupo de 3 a 4 años, que representa un 90% de la población de 0 a 4 años que asiste a un establecimiento de nivel inicial.¹ Si se desagrega el jardín maternal, encontramos un nivel de inclusión de apenas un 3% de la población de 0 a 3 años. De ellos, el 65% se concentra en Ciudad y Provincia de Buenos Aires y más de la mitad asiste a establecimientos de gestión privada (DINIECE, 2011). Entre los niños de tres años del quintil más pobre en ingresos, sólo el 25% asistía en 2006 al jardín de infantes, mientras que el porcentaje se elevaba al 47% en el universo de los hogares más ricos, lo que representa una brecha de 22 puntos porcentuales. La asistencia a la sala de 4 años, correspondiente al primer año obligatorio del nivel inicial, mostraba una brecha algo menor, de 20 puntos (DINIECE, 2011).

Los datos del Censo 2010 indican que un 44% de los niños de 3 años pertenecientes a hogares sin NBI asisten a un establecimiento educativo, mientras que en los hogares con al menos un indicador de NBI, ese porcentaje se reduce al 26%. En los niños de cuatro años de edad, esos porcentajes ascienden a un 76% y un 54%, respectivamente, manteniendo brechas notorias entre los niños según su pertenencia a hogares con o sin NBI (INDEC, 2010). Según datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina, entre los niños de 0 a 4 años, en la mitad de mayor nivel socioeconómico el 36% asiste a un establecimiento educativo, mientras que en la mitad más pobre este porcentaje desciende al 20% (Tuñón, 2011).

Al contemplar la cobertura horaria ofrecida por estos establecimientos hallamos que, a nivel nacional, el 95% ofrecen una jornada simple, de entre tres horas y media y cuatro horas. Entre los establecimientos del sector privado, un 6,6% ofrecen jornada extendida o completa, mientras que sólo un 3,4% de los establecimientos del sector público lo hacen. En la Ciudad de Buenos Aires estos índices exhiben un panorama algo más favorable, con un 75% de establecimientos de jornada simple y 22% de jornada completa. Paradójicamente, la Ciudad de Buenos Aires ostenta el más bajo índice de población infantil y el más bajo índice de dependencia potencial (INDEC, 2012), lo que da cuenta de intensas desigualdades en términos geográficos y de ingresos, reforzadas por políticas públicas de cuidado que parecen estar más presentes allí donde menos urgen.

En la ciudad de Mar del Plata, el nivel maternal sigue siendo entre escaso e inexistente. La pobre oferta se compone por establecimientos privados concentrados en la zona céntrica de la ciudad, a la que se suman algunas Guarderías y Casas del Niño municipales, destinadas a atender a una pequeña cantidad de población en situación de extrema vulnerabilidad. Aunque es de destacarse la calidad y atención profesional de estas instituciones, en términos de volumen de la población atendida, su impacto es escaso como política de cuidado. Es sugerente que en la pestaña de la web oficial correspondiente a Jardines de Infantes Municipales, defina a la educación inicial como aquella que abarca “el período de la vida comprendido entre los 3 años y el ingreso a la Educación Primaria”, una definición que no se corresponde con la legislación vigente (Municipalidad de General Pueyrredón, 2016).

La cobertura estatal por parte de jardines de infantes provinciales y municipales es mayor para las franjas de 4-5 y 5-6 años, es decir, los dos últimos años de preescolar, incorporados recientemente a la educación obligatoria. En los últimos años se han alcanzado niveles de cobertura cercanos al 100% para esta población, aunque con fuerte participación de instituciones privadas. La oferta de cuidado infantil para menores de dos años es en su totalidad privada y se concentra en solo

¹ Elaboración propia en base a INDEC, 2012; DINIECE, 2011.

19 instituciones. Las instituciones se encuentran en zonas céntricas y algunas zonas residenciales de la ciudad, excepto una identificada en la zona del Puerto².

La escasa oferta institucional incluye dificultades de accesibilidad geográfica, escasez de vacantes y altos costos del servicio. Debe tenerse en cuenta además, que la franja horaria abarcada por la mayoría de las instituciones públicas y privadas es de cuatro horas en turnos mañana o tarde, de 8 a 12 horas y de 13 a 17 horas, respectivamente. La modalidad de media jornada, mayoritaria en todos los niveles educativos obligatorios, no es suficiente para resolver el cuidado en el tiempo de trabajo de los adultos a cargo – en particular de las madres, sobre quienes recae la obligación de “conciliar” cuidado y trabajo (Faur, 2014). En tal sentido, tanto la Ley de Educación Nacional como la Provincial expresan su intención de generalizar las jornadas extendidas o completas, lo que hasta el momento sin embargo se reduce a escasas experiencias piloto.

Un aporte relevante lo constituyen los jardines maternos de las escuelas secundarias, implementados en el año 2008 en la Provincia de Buenos Aires (Resolución 5170/2008, Pcia. Buenos Aires). En la ciudad de Mar del Plata funcionan en dos escuelas secundarias, con el objetivo de facilitar la terminalidad de la escuela secundaria de madres y padres adolescentes, en un contexto de crecientes tasas de embarazo adolescente concentrado en los sectores más vulnerables (Soto, 2015). Aun así, estas experiencias puntuales siguen constituyendo pequeñas respuestas aisladas en un contexto de ausencia de política pública de alcance universal. Cada una de estas dos salas alberga a ocho niños y niñas menores de dos años. Los jardines maternos por establecimiento se restringen a unos pocos organismos públicos como la Universidad Nacional, el gremio municipal, la unidad penal, y el banco y hospital provinciales, y son en algunos casos cofinanciados con el aporte de los usuarios. El reintegro por gastos de guardería constituye un beneficio social no remunerativo, es decir, no es traducible como parte del salario ni reclamable como remuneración no percibida. En la práctica, se implementa como una opción que los empleadores pueden o no ofrecer a sus empleados. Algunos sindicatos ofrecen tal beneficio, pero con cupos anuales restringidos.

3. Condiciones de trabajo: cadena de precariedad

Como vimos, la provisión pública, e incluso la privada con supervisión de la autoridad educativa apropiada, tiene un alcance ínfimo. Esta carencia favorece la proliferación de servicios privados en condiciones de precariedad e informalidad. Aunque el sector de la educación no está habitualmente asociado a la informalidad y la precariedad, según relevamientos sindicales y de autoridades educativas, en la ciudad de Mar del Plata se han identificado, según diversos relevamientos, varias decenas de instituciones que funcionan en condiciones de irregularidad: 24 en el caso de la Dirección Municipal de Educación y 40 en el caso del Sindicato de Docentes Privados (SADOP). A través de entrevistas con miembros de la comisión directiva de SADOP, pudieron identificarse diversos tipos de irregularidades, entre las que se destacan:

- Infraestructura inapropiada en metros cuadrados y cúbicos, ventilación, seguridad en instalaciones de servicios públicos -gas natural y electricidad-, uso múltiple de espacios,
- Subdeclaración de salas y/o turnos en funcionamiento,
- Trabajo docente no registrado y/o subregistrado, con una declaración de horas y de remuneración inferior a la real,
- Ratio docentes/niños inadecuado a las exigencias normativas,
- Proceso de inscripción incompleto en Dirección Provincial de Educación de Gestión (el organismo oficial de control),
- Retención de los aportes jubilatorios, sin concreción del depósito,
- Uso de figuras legales que ponen en riesgo la estabilidad de las trabajadoras, la registración por una jornada menor a la efectiva (y por lo tanto, de un salario menor),

² Elaboración propia en base a (DGCyE- Dirección de Información y Estadísticas, 2015) y (CIEM-MGP, 2015).

- Encubrimiento de la relación de dependencia a través de la registración obligatoria de la docente como monotributista,
- Obligación de renuncia ante la finalización de cada ciclo lectivo.

Los datos provistos por la Superintendencia de Riesgos de Trabajo (SRT) reflejan como principal causa de accidentabilidad para los trabajadores de la educación la propia infraestructura educativa, que explica casi la mitad de los accidentes (Adasko, 2014). Este escenario puede intuirse más grave si se tiene en cuenta que la información proveniente del citado organismo abarca a los trabajadores asegurados, lo cual es ya un indicio de protección laboral. Las situaciones de mayor precariedad quedan por definición excluidas de estas estadísticas. En el sector privado, a nivel nacional y en los niveles primario y secundario, la proporción de docentes no cubiertos por una aseguradora de riesgos de trabajo (ART) alcanzó el 22,6% (Adasko, 2014). En este sector, en el año 2011, sólo la mitad de los accidentes de trabajo en la educación privada primaria y secundaria tuvieron atención provista por una ART (Jaurebeguerry, 2013). Si bien no se cuenta con datos desagregados respecto a lo que sucede en el nivel inicial, es de esperar que estos niveles de desprotección se agudicen en este tramo educativo, y especialmente en el maternal, si consideramos las irregularidades institucionales mencionadas.

El informe del sector realizado por la SRT deja entrever dos supuestos que se contraponen a nuestra aproximación empírica. En primer lugar, se asocia la actividad docente a un esfuerzo corporal visible de manera prioritaria a través del uso de la voz (Adasko, 2014). Dadas las características del trabajo en el nivel inicial, y en el ciclo maternal en particular, la implicación física del trabajo se profundiza en intensidad e integralidad. La función de la docente de nivel inicial no puede representarse como una persona hablando al frente de otras. Se espera de ella un sostén permanente de los niños y niñas pequeños, en que lo físico y lo emocional se hallan inextricablemente unidos (Corral, 2012; Pitluk, 2008; Zabalza, 2006). En las primeras etapas del ciclo, en especial, toda acción educativa involucra una interacción corporal compleja. La exigencia física íntegra, entre otras tareas mencionadas por las docentes entrevistadas:

- Cargar a los niños y niñas que no se desplazan por sus propios medios, lo hacen con una dificultad propia de su etapa del crecimiento o presentan una limitación emocional transitoria para hacerlo (por ejemplo, -la/el niño/a que llora y/o se niega al ingreso a la institución, y debe ser llevado a la sala por su docente),
- Sentarse en el suelo y agacharse a menudo, para facilitar el juego y la comunicación,
- Asistir en tareas cotidianas de higiene y alimentación,
- Adaptar los espacios a las diferentes necesidades de uso que se dan a lo largo de una jornada de trabajo: acomodar mesas para el momento de las comidas, apartarlas para los momentos de juego, distribuir cunas y colchonetas para los momentos de descanso, apartarlas cuando finalizan,
- Trasladar materiales de juego en bolsos y canastos, bandejas de alimentos y bebidas, pilas de sábanas, mantas y colchonetas, entre otros objetos de uso diario.

Esta invisibilidad del trabajo físico implicado en la docencia de nivel inicial se entrelaza con un fenómeno que trasciende al sector, y puede asociarse a un sesgo de género. En el citado informe de la SRT (Adasko, 2014), la mayor gravedad de los accidentes experimentados por varones (en comparación con las mujeres) se explica por la asociación de los varones a las tareas de mayor riesgo y esfuerzo físico, lo que invisibiliza, una vez más, los esfuerzos físicos a los trabajos realizados por mujeres.

La asociación del trabajo forzoso a la masculinidad puede rastrearse en las legislaciones protectoras del trabajo de mujeres y menores desde comienzos del siglo XX, y modificadas en el marco de la flexibilización laboral de la década de 1990. Aun cuando no hayan trascendido la mera expresión de deseo, estas normas concebidas con la intencionalidad de proteger la función reproductiva de las mujeres y prevenir la “degeneración de la raza” (Nari, 2005) reforzaron el carácter oculto del esfuerzo físico de las mujeres hasta nuestros días (Cutuli, 2016). Ilustrativo de este sesgo resulta el histórico “Fallo Freddo”, en que la Fundación Mujeres en Igualdad logró luego

de apelación, un fallo favorable en su demanda contra la cadena de heladerías, por su política discriminatoria contra las mujeres, puesto que las convocatorias laborales y las contrataciones de ellas devenidas, eran exclusivamente con varones. El principal argumento ofrecido por la empresa se vinculó al carácter “penoso” de la tarea, que implicaba estar en contacto con bajas temperaturas y levantar baldes de 9 ó 10kg.(MEI c/ Freddo s/ amparo, 2002). Valga la comparación, sólo a efectos del esfuerzo físico, el mismo peso que un niño de alrededor de un año (Hospital Garrahan, 2016).

El escenario se agrava si consideramos que la protección brindada a las trabajadoras a través de la Ley de Riesgos de Trabajo, mantiene una concepción del daño laboral atada al impacto del trabajo en el cuerpo físico. De este modo excluye, como es observable a través del vigente Listado de Enfermedades Profesionales, los malestares psíquicos vinculados al trabajo emocional (Decreto 658/96). Esta visión fragmentaria del cuerpo es inherente al “*modelo médico*” que tiene al cuerpo humano como el “espacio de origen y repartición de la enfermedad”(Foucault, 2001: 16). Tal como en las primeras normativas protectoras de los accidentes de trabajo, el cuerpo se presenta como una suma de partes, algunas más importantes que otras a fines productivos, y otras sin ninguna relevancia. La gravedad del accidente es medida, a tal efecto, exclusivamente en función del impedimento que éste implica para el trabajo remunerado. Los agentes del daño son tecnológicos, químicos o biológicos, lo cual mantiene la concepción decimonónica del riesgo de trabajo asociado a la peligrosidad de la máquina (Corbin, 2005; Bilbao, 1997). Las reparaciones económicas, de existir, se calculan como porcentaje de la participación en el proceso productivo del fragmento corporal dañado. Así es posible, por ejemplo, que una pérdida de embarazo no sea factible de reparación, pues no afecta la capacidad productiva de la trabajadora (Cutuli, 2016).

Las condiciones y medioambiente de trabajo en el nivel inicial están signadas por una multiplicidad de daños físicos no reconocidos, dada su identificación como un trabajo que no lo requiere. El componente emocional de la actividad, fundamental para el desempeño de las tareas, tiene una presencia protagónica en el discurso de las trabajadoras, mas no integran el espectro de agentes que participan en el proceso de producción y son factibles de daño. En ello nos concentraremos en el siguiente apartado.

4. Excelencia precaria. La “exigencia de gratuidad”

Pensar la docencia como trabajo emocional resulta vital para indagar acerca de las tensiones que se traman frente a una exigencia social de afecto hacia el trabajo que no se corresponde con las condiciones en que éste debe ser desarrollado. En este apartado se presenta esta aparente contradicción como un fenómeno complementario. El “deber ser” que se construye desde la formación, los diseños curriculares y las representaciones sociales en torno a la docencia hacen posible la extracción de un beneficio -ya sea social o privado- superior al valor pagado por ese trabajo. Esta extracción de valor se materializa a través del salario, las condiciones de trabajo y, sobre todo, en las dificultades de conciliación entre el reclamo laboral y el compromiso con la tarea. Por ello las trabajadoras del cuidado serían “prisioneras del amor”(Folbre, 2001). Si la desvinculación entre el sujeto y el producto de su trabajo explican la alienación, lo que podría atenderse como su extremo opuesto, la vinculación afectiva, juega igualmente en contra de los derechos de las trabajadoras.

Según la definición más difundida, entendemos trabajo emocional como aquel que requiere que “un individuo induzca o suprima sentimientos con el fin de mantener la apariencia externa que produce en otros el estado mental apropiado” (Hochschild, 1983), y al “esfuerzo, la planificación y el control necesarios para expresar las emociones organizadamente deseables durante las transacciones interpersonales” (Morris y Fredman, 1996). Podría decirse que todo trabajo, por el sólo hecho de desarrollarse en el espacio público guarda esas características –reprimir el enojo con un superior, por ejemplo, constituye una instancia de control de las emociones–. Una de las principales preocupaciones en relación al trabajo emocional la ha constituido la “disonancia emocional”, es decir, la tensión entre las emociones sentidas y las requeridas. Tal tensión implicaría

un riesgo para el bienestar de las trabajadoras y también para los fines de las organizaciones (Gracia, Ramos y Moliner, 2014). Queda por ver cuánto aporta a la disminución de la tensión la provisión de condiciones de trabajo adecuadas, y cuánto la ética del trabajo de cuidado.

En la docencia se juxtaponen la emoción como medio para lograr un fin –el aprendizaje– y como objetivo en sí mismo (Abramowski, 2010). Más allá de lo que depare en términos de productividad, es socialmente aceptable que un vendedor exprese emociones no sentidas, mientras que se espera de la docente coincidencia entre lo sentido y lo expresado, al menos en la expresión de sentimientos positivos. A través de las sugerencias de Claudia Soto y Rosa Violante (2005), podemos observar cuál es la expectativa respecto a la importancia de que la expresión de la emoción trascienda la mera actuación:

“Si el docente experimenta en las situaciones de juego el placer por el encuentro con el otro, aspecto que sucede cuando se participa de un verdadero juego y no de un “como si se estuviera jugando”, podrá por momentos tomar distancia de la preocupación por otras demandas y destinar tiempos para jugar. Esto implica dar tiempo real para dialogar lúdicamente sin proponer continuamente, sino sabiendo observar, comunicarse y esperar la respuesta activa de cada niño. La presencia de momentos de verdadero juego instaura un clima diferente en la sala y una vinculación también distinta del maestro con su tarea de enseñanza, basada en la convicción de la importancia que tiene su participación en el juego de los niños.”

Por otra parte, es propio de algunos trabajos que asocian la expresión de emociones a la eficiencia, una estandarización de resultados que no es posible en el trabajo docente, pues no puede ser medido en sus resultados ni remunerado por productividad (Gorz, 1995: 188). Y es allí, en la expectativa de afecto gratuito en que residen al mismo tiempo su valor y su desvalorización.

Es posible que el vendedor reciba un salario proporcional a su productividad, y la expresión de determinadas emociones sea el medio más efectivo para lograr la máxima eficiencia. Así, la corrección en la expresión de emociones tiene –o puede tener– un correlato económico. No radica, por otra parte, ningún conflicto ético en ello. La tarea docente, en cambio, podría ejercerse bien “disociada de la relación mercantil”. Ello no se traduce en que no debe ser remunerada, sino en la necesidad de una subversión de la relación trabajo-dinero propia del capitalismo: “el dinero es lo que me permite ejercer mi profesión y no a la inversa” (Gorz, 1995: 188).

De este modo, los trabajos de cuidados y en particular la docencia, requerirían para su “buen hacer” una trascendencia de la lógica mercantil que amerita una especial conceptualización dentro del campo del trabajo emocional. Del mismo modo que no resulta socialmente aceptable la actuación de emociones no sentidas, menos aún de la consecución del trabajo con meros fines materiales, lo que tampoco sería reprochable tratándose de un ‘trabajador promedio’. La “vocación” expresa el mandato no sólo de manifestaciones sinceras de emociones positivas, sino de un amor abstracto y primigenio al oficio (Abramowski, 2010).

La principal singularidad de este trabajo radicaría en lo que denominamos al comienzo como “exigencia de gratuidad”. Es decir, en la expectativa social e institucional de una entrega gratuita de afecto, no homologable a otras profesiones vocacionales mediadas por el afecto y las emociones, pero en las cuales el “saber hacer” ocupa una jerarquía más precisa –por ejemplo, las vinculadas a la medicina-. Ello no significa que no exista un “saber hacer” docente, sino que las representaciones en relación al trabajo de cuidado infantil lo naturalizan como un saber intrínseco a la feminidad, y por lo tanto, no es profesional, o al menos no al mismo nivel. Las propias docentes, y los diseños curriculares (DC) del nivel inicial –aunque es una tendencia que se ha modificado en los últimos años en los DC– se esfuerzan en distinguir educación y cuidado, como si el segundo implicara una desjerarquización de la actividad profesional.

Esta “exigencia de gratuidad” puede ser una clave de lectura para la comprensión del sesgo de género presente en la docencia, y el porqué éste se encuentra más acentuado cuanto menor es la edad de los niños y niñas con que la docente se vincula. El componente afectivo de la labor se

conjuga en la paradoja de un “deber ser” vinculado a la excelencia e integridad moral de la trabajadora, con la abnegación exigida para ofrecer un servicio de calidad, aún en condiciones desfavorables. Así, gran parte de la expectativa en torno a la calidad del servicio recae directamente sobre la trabajadora, lo que distingue al cuidado de otros bienes o servicios. En tal sentido, se observa la dificultad de conciliar la lógica mercantil de la provisión del servicio, con las necesidades sociales de cuidado. Para ello profundizaremos, en el último apartado, en la composición discursiva que facilita la construcción de esta “exigencia de gratuidad”. Ello no implica la abolición del salario, pero sí una expectativa de incondicionalidad expresada en diversas instancias que implican más trabajo por el mismo salario: la extensión de la jornada laboral, dentro y fuera del lugar de trabajo, la maximización de la intensidad laboral, la multiactividad, entre otras.

Mientras que algunos autores se han preocupado por las implicancias de la mercantilización de las actividades que deberían incluirse en la esfera de lo gratuito (Gorz, 1995; 1998; Hochschild, 2008), otros han tratado de desmitificar la representación de mundos opuestos: gratuito/privado y económico/público (Illouz, 2007; Zelizer, 2009). En el trabajo de cuidado se contraponen las expresiones de valoración moral en relación a la responsabilidad social que involucra la tarea (en relación al cuidado de niños en el ámbito doméstico ver Pereyra, 2015; Cutuli y Pérez, 2011), con la escasa valoración económica que reciben en el mercado. Esta contradicción se saldaría socialmente con una inversión de sentidos en relación al trabajo emocional. El trabajo de cuidado no se trataría tan sólo de dar afecto sino también de recibirlo, lo que compensaría los bajos salarios. Aunque antes que como compensación, el afecto aparece en la práctica como una desventaja para el ejercicio de los derechos laborales (Folbre, 2001). A estas preocupaciones podrían sumarse las consecuencias en la calidad y condiciones de trabajo de aquellas personas –mayoritariamente mujeres– ocupadas en tareas que cargan con la “exigencia de gratuidad”. El cuidado de niños, tanto en instituciones públicas como en el espacio privado, sería una de las actividades en la que más pesa esta exigencia, lo que podría hipotetizarse en asociación a su homologación con la función maternal.

Las imágenes presentes en los medios de comunicación dirigidos a las docentes (Maestra Jardinera, 2010-2015; Novedades Educativas, 2012-2015) alimentan y se alimentan de la representación de la docente dadora de afecto como rol central. Es repetida la figura de la docente mujer, en cercanía con las y los niños y en algunas ocasiones demostraciones físicas de afecto mutuo –abrazos y besos–, en las que la docente aparece algunas veces como receptora y otras como dadora de afecto. En los citados medios está también presente otro aspecto fundamental del trabajo emocional, las expresiones faciales de ternura y alegría. Estas imágenes constituyen la expresión más acabada de lo que Pedro Barrán (1989) llamó “esfuerzo consciente” por expresar ternura hacia las y los niños. Sonrisa, cercanía física, vestimenta que permite identificación niño-adulto, gestos de optimismo. Hay, además, una significativa presencia del afecto recibido por la docente. Las y los niños son seres amorosos que besan, abrazan, sorprenden, miran con admiración. Las imágenes expresan la promesa no siempre cumplida de que el afecto que se brinda vuelve con creces. Y constituiría, a la postre, un reconocimiento a la buena trabajadora –a falta, por qué no, de un reconocimiento económico suficiente–. En una versión menos estereotipada, las imágenes reproducidas en la revista “Novedades educativas” también remiten a la presencia de la sonrisa, la cercanía física con los niños y niñas, y las manifestaciones físicas de afectuosidad.

Un componente fundamental del trabajo emocional lo constituye la expresión de emociones positivas y la supresión de las emociones negativas. Las representaciones gráficas de la labor docente expresan la centralidad de la exigencia emocional como componente fundamental de la tarea. Aunque en una de las imágenes cobra bastante protagonismo el contenido enseñado –no se trata de nivel inicial ni de los primeros años de primaria, evidentemente, aunque así lo sugiere la vestimenta de la docente–, graficado a través del pizarrón, la sonrisa fresca y relajada asemeja a la mujer de la fotografía con una modelo publicitaria antes que con una docente que enseña Matemáticas. En ambas revistas se observa un aspecto físico cuidado –maquillaje, cabello prolijamente peinado– que no revela en absoluto emociones negativas. No hay cansancio, no hay

disgusto, no hay enojo. El trabajo emocional ofrece, sin embargo, una paleta más amplia que la de los colores primarios de la docente amorosa, alegre y optimista (y mujer).

La presencia deliberada de la afectuosidad se ha incorporado como rasgo definitorio del trabajo docente (García Cabrero, 2009; Abramowski, 2010), al punto de confusión entre medio y fin. En el nivel inicial, tanto las expectativas de los diferentes actores de la comunidad educativa como los propios lineamientos curriculares, refuerzan el ideario de la afectuosidad como aspecto esencial de la actividad docente. Esta expectativa aparece matizada por el tránsito de un discurso más cercano a lo asistencial y afectivo, hacia la constitución de una profesión compleja por la diversidad de las habilidades e interdisciplinariedad de los saberes que la conforman.

5. La profesionalización de la docencia de nivel inicial

El diseño curricular 2003 para el Primer Ciclo del Nivel Inicial señalaba como características de las y los docentes en relación con niños y niñas, que éstos debían ser:

- “Afectuosos y contenedores,
- Equilibrados y coherentes en la utilización de criterios para el desarrollo de la tarea,
- Alegres, creativos, optimistas, con iniciativas, ansias de superación y aliento hacia el futuro.

A estas características personales es preciso que se añen el:

- Conocer bien las características infantiles y saber ubicarse en la perspectiva del niño,
- Actuar de acuerdo a una formación y actuación profesional; que permita alcanzar los objetivos educativos de la institución” (DCNI, 2003: 14).

Casi 10 años después, el diseño curricular 2012 para el Primer Ciclo del Nivel Inicial señalaba:

“El trabajo con niños tan pequeños exige del docente un conocimiento proveniente de diferentes áreas del saber científico, pero a su vez una actitud de apertura para compartir y establecer debates con sus pares, reflexionar sobre sus prácticas y elaborar proyectos educativos que consideren la realidad de la institución, de las familias y de los niños.” (DCNI, 2012: 16)

El tránsito ocurrido entre un discurso y otro implica, entre otros procesos, la inclusión del jardín maternal en el sistema educativo formal, a partir de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Aunque en la práctica podemos observar pocas modificaciones sustanciales en el amplio espectro de situaciones que presentan las instituciones de cuidado en la provincia, la formalización del nivel como educativo incluiría el pasaje del cuidado a la educación. En los diseños curriculares es posible identificar la intención de otorgar contenido educativo a todas las acciones de cuidado y, a la vez, comprender las acciones de cuidado como hecho educativo. Este objetivo, sin embargo, corre el riesgo de crear cierto artificio en torno a las acciones desarrolladas, lo que se hace más evidente en el ciclo maternal. Es decir, con la pretensión de dotar de sentido educativo a la tarea, se transforma en “contenido” el proceso natural de desarrollo del niño. En su afán de profesionalización, el diseño curricular homologa en formato y modalidades discursivas las etapas típicas del desarrollo –caminar– con los contenidos culturales que las instituciones educativas ofrecen –contar–. Podría pensarse éste esfuerzo como un indicio más acerca de la necesidad de desvincular la labor docente del cuidado como aporte a su jerarquización.

La desmaternalización de la función docente se presenta en el discurso oficial como uno de los recursos elegidos para jerarquizar la profesión:

“La escuela es el primer ámbito público en el cual los niños se forman como ciudadanos. Cuando un niño o una niña ingresan en el Nivel Inicial, no encuentran a su “segunda madre”, sino al primer agente público, que es su maestra” (Spacowsky, 2008).

“La maestra no es la segunda mamá, ni la institución un segundo hogar, “ni un mal necesario”; el Jardín Maternal es escuela, es un espacio saludable que cumple con la función de brindar educación a los niños junto con las familias”(DPEI, 2013).

Sin embargo, la función social de la docente y del nivel –en particular del primer ciclo de la educación inicial– se halla en una paradoja representada en el nombre mismo que adoptaron las instituciones, justamente con el fin de jerarquizarlas. El tránsito de “guarderías” a “jardines maternos” expresaría un rol educativo que trasciende la asistencia y vigilancia de los niños, pero la noción de “maternal” lleva intrínseca la noción de reemplazo de las funciones socialmente asignadas a la madre. Y en tanto homologable a la función maternal, le pesaría también todas sus exigencias sociales, incluso la menos homologable a un trabajo remunerado: la gratuidad.

Como mencionáramos antes, en el campo del trabajo emocional existe cierto consenso respecto del carácter secundario o mediador del componente emocional en relación con el objetivo laboral. Sin embargo, tanto los discursos asociados al “mandato laboral” como las voces de las propias entrevistadas –y el entrevistado–, reflejan una centralidad no exenta de tensiones acerca de la labor emocional de la docente de nivel inicial. “Amor”, “comprensión”, “contención”, “paciencia”, son las virtudes nombradas siempre en primer lugar cuando se pregunta cuáles son las características que las trabajadoras deben tener.

Las tensiones arriba sugeridas, devienen de la labor educadora que constituye el objetivo primordial del trabajo docente, para lo cual la constitución del vínculo afectivo sería el medio más apropiado. Sin embargo, la implicación emocional y la transmisión de saberes tienen relaciones jerárquicas complejas y cambiantes. Por una parte, las habilidades emocionales son protagónicas en la definición del buen docente, aunque luego se complete esta definición con saberes profesionales que, ante la carencia de estas habilidades, los saberes no son transmisibles. Asimismo, son las propias intervenciones emocionales las que aparecen al centro del saber docente, pues parte central de la labor sería conocer la intervención emocional apropiada para gestionar las situaciones de enseñanza, de juego, de conflicto.

Así, en dos direcciones sería dificultosa la separación y la jerarquización entre emociones y saberes. Por un lado, la gestión de las primeras sería el medio ineludible para la transmisión de los segundos. Por otro, esa gestión constituiría el saber profesional de mayor relevancia para un buen hacer del trabajo. En esta dirección, es que algunas docentes explicitan el trabajo como una “actuación”. Esa puesta en escena, que desde algunas perspectivas constituiría el rol central de la docente, es el rasgo distintivo del trabajo emocional. Pensar en términos de “actuación” implica la posibilidad de expresar emociones diferentes o incluso contrarias a las que se sienten. Esta capacidad no es, según las trayectorias de las propias entrevistadas, un aspecto crucial de su base formativa y resulta, sin embargo, condición *sine qua non* para el ejercicio de la profesión.

Asimismo, al centrarse en las necesidades de niños y niñas, lo afectivo también toma un rol protagónico que actúa como correlato de esta función primigenia de la docente. En los discursos explorados, esa necesidad tiene dos modos de abordaje no necesariamente excluyentes: la contención y el límite. Algunas docentes acentúan el rol de contenedoras emocionales, mientras que otras se posicionan como las responsables de la transmisión de las normas sociales. En estos dos posicionamientos, la institución educativa aparece en los primeros reforzada en los aspectos que le dan continuidad con el espacio de socialización primaria, mientras que los otros posicionamientos parecen destacar su capacidad de ruptura con el hogar. Estas miradas se expresan en la mutación del perfil docente que se persigue actualmente en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. El “primer agente público” mencionado en el apartado anterior, oficiaría el lugar de quien pone el límite, mientras que la contención aparecería más asociada a la función dadora de afecto.

Mientras que algunas docentes mantienen la identificación con el rol tradicional materno, otras se reconocen en esa representación de “primer agente público”, al relatar que el jardín de infantes es para la mayoría de los niños el primer espacio diferente del hogar. La singularidad del único varón frente a nuestras dieciocho entrevistadas amerita una mención vinculada a este aspecto de la

construcción del perfil profesional. Él, primer estudiante y graduado del profesorado en nivel inicial, cuando a comienzos de la década de 1990 el nomenclador de cargos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) habilitó a los varones el ejercicio de la profesión,³ nos relata cómo construyó su rol en las instituciones de nivel inicial:

“Una de las cosas en que me afirmé, digamos me afirmé desde el pensamiento de que yo estoy más ligado, estaba más ligado a la figura del padre, tenía que ser masculino ahí, no tenía que ser otra persona, no tenía que convertirme en Leticia [–mencionada antes como la docente ideal–] (risas), tenía que ponerme ahí en función a esto que era yo. Es decir, adquirir seguridad desde ahí, por ejemplo, establecer bien claro los límites; eso marcó en parte mi estilo, este “no, no” (con firmeza)”.

Daniel, con una mirada muy crítica acerca de la figura de la maestra-madre relata, sin embargo, una construcción del rol docente a partir de la figura del maestro-padre. Pese a cuestionar en discurso y prácticas los roles genéricos construidos en torno a la docencia en el nivel inicial, relata la construcción de su propio rol como réplica de los roles familiares, llevando al nivel inicial la figura tradicional paterna, asociada a la autoridad.

En nuestras entrevistas, los inicios de la carrera docente aparecen en algunas historias como una elección temprana, casi imposible de recordar, mientras que otras llegan a esta formación luego de otras ocupaciones asociadas al cuidado y la educación. El amor por la actividad se resume en el “*gusto por los niños*”, condición en apariencia irrenunciable del buen ejercicio de la profesión. Los formadores de docentes observan al respecto una mutación en las expectativas de las aspirantes a la docencia en el nivel inicial. Las nuevas generaciones parecen llegar a las instancias iniciales de la carrera con expectativas más “*maduras*”, que si bien no abandonan el “*gusto por los niños*”, están claramente orientadas al futuro desempeño de un trabajo remunerado.

La “*vocación*” o “*gusto por los niños*” parecen en riesgo de entrar, sin embargo, en un conflicto ético con el carácter laboral de la actividad. Siempre como relato en tercera persona, se narra el riesgo de incorporar ciertos vicios propios del trabajo remunerado como el dejarse llevar por la rutina, llevar la autoexigencia al mínimo y mostrarse indiferente o negligente. Si en otras actividades la alienación y el agotamiento justificarían sin cuestionamiento las actitudes de indolencia hacia el trabajo, la docencia en el nivel inicial demanda un compromiso ético que llevan estas actitudes a la esfera de lo inaceptable. Ninguno de los aspectos negativos propios del trabajo –sobre carga de trabajo, bajas remuneraciones, precariedad laboral, deficiencias en infraestructura– puede tener mayor peso que el compromiso con la tarea. En otros términos, las docentes deben ser capaces de cargar con ese peso. Así, los relatos en primera persona presentan una capacidad de adaptación a las dificultades que constituye, en palabras de algunas entrevistadas, una de las principales virtudes que la docente debe tener.

El compromiso ético trasciende las manifestaciones físicas visibles, tras el mandato vocacional está el mandato de la gratuidad en el más literal de los sentidos, en tanto para un “buen hacer” del trabajo que las docentes realizan frente a los alumnos resulta imprescindible trabajar fuera del aula y de la institución, pensar, crear, planificar, hacer, buscar materiales, incluso gastar dinero para concretar la actividad pedagógica. Existe una “*jornada invisible*” gratuita y fundamental para el ejercicio del rol docente. En el nivel inicial esa jornada se extendería más que en otros niveles, porque a la planificación de tareas se suma la elaboración de materiales, souvenirs, decoraciones, que refuerzan la asociación del trabajo de la “*maestras jardinera*” a la elaboración de manualidades –las revistas especializadas en el apartado anterior son elocuentes en este aspecto–. El mandato a la docente implica que el amor hacia los niños debe superar la reivindicación de derechos laborales –de allí quizás la alta penalización social a las huelgas en el sector–. La vocación, el amor gratuito

³ Años después sucedió algo similar con la Lic. en Obstetricia, otra profesión tradicionalmente femenina y que hoy ejercen algunos varones.

constituyen los fundamentos en que pretenden sostenerse las deficitarias condiciones de trabajo de las docentes, que trabajan más tiempo del que se les paga. En los sectores con mayores carencias económicas, la mirada al niño como víctima habilita además de tiempo, a donar recursos materiales para la consecución de la tarea educativa.

Cuando las docentes se encuentran frente a niños con mayores recursos económicos, la figura de niño carenciado se construye en torno al déficit afectivo, del niño que pasa mucho tiempo entretenido con tecnología y poco con adultos referentes. Sin el discurso del amor y sin la mirada del niño como desvalido –de recursos, de afecto, de tiempo con sus padres- no es posible el mandato de la gratuidad, en definitiva, no es posible la explotación de la docente-trabajadora.

Las desventajas de las mujeres en el mercado laboral han sido pensadas en términos de sus dificultades para cumplir con el ideal masculino del buen trabajador –disponibilidad temporal, compromiso con la tarea, prioridad en la formación–, en tanto la desviación de atención y tiempo al trabajo doméstico y de cuidado sería el principal impedimento para el desarrollo de las carreras profesionales. ¿Qué explicación encontrar entonces, a la feminización de un trabajo que exige tanta dedicación extra-laboral?

La principal diferencia entre este tipo de dedicación full-time y la del trabajador ideal masculino radica, quizás, en la gratuidad. El ejecutivo siempre dispuesto y cuyo teléfono móvil puede sonar a cualquier hora y en cualquier lugar, recibe una compensación económica por esa dedicación. La jornada invisible de las docentes, así como la mayor intensidad de trabajo cuando se superan los ratios docente/niños y niñas, o las condiciones de infraestructura y falta de personal suficiente, obligan a la multiplicidad de tareas, no tiene compensación económica, sino amparo en un deber moral, y como premio encuentra la compensación afectiva. Como advirtiera Betty Friedan “el peor problema de la mujer es su abnegación”, y es en base a la ética de la abnegación que se justifica el trabajo gratuito de las mujeres, no sólo en el ámbito doméstico sino también en las instituciones públicas.

6. Conclusiones

En este artículo observamos, en tres niveles de análisis, los condicionantes de la precariedad laboral en la docencia del nivel inicial, que se intensifica en el ciclo maternal. En el nivel institucional, la deficiencia de servicios públicos constituiría la principal variable a la hora de explicar una precariedad laboral que se traduce también en condiciones precarias de cuidado. Los vacíos no completados por el servicio público de calidad son ocupados por una oferta privada cuya rentabilidad está asociada a la baja calidad del servicio, la intensificación y extensión de las jornadas laborales, la desprotección jurídica de las trabajadoras y el funcionamiento en espacios físicos inadecuados. El Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) promueve la realización periódica de inspecciones laborales y edilicias, pero la carencia social no resuelta constituye un freno a la intervención de un Estado que se muestra tímido a la hora de exigir aquello que no es capaz de proveer.

En un segundo nivel de análisis, identificamos una clara asociación entre las condiciones y medioambiente de trabajo experimentadas por las docentes, y esta precariedad institucional, traducida en un ambiente de trabajo inseguro, lo que redundaría en un ambiente inseguro para los niños y niñas. La sobreexigencia laboral a la que se ven sometidas las docentes del sector, se refuerza por un paradigma que niega los aspectos inmateriales del trabajo, y tratándose de trabajo realizado mayoritariamente por mujeres, también niega el esfuerzo físico involucrado en la labor. El listado de enfermedades profesionales reconocidas constituye un claro exponente de esta concepción, pues reconoce como único riesgo vinculado a la actividad docente la sobrecarga en el uso de la voz.

En la caracterización del trabajo docente en el nivel inicial, resulta ineludible contemplar lo que en este artículo fue abordado en un tercer nivel de análisis, el carácter emocional del trabajo docente. Allí se sintetizan los mandatos de género que hacen socialmente sostenible la presencia de

docentes que asumen la sobrecarga de trabajo como inherente a la profesión, conjugada con condiciones de trabajo deficientes. La valoración social de la docencia en el nivel inicial adquiere un carácter ambiguo, pues al mismo tiempo que se destaca la gran responsabilidad involucrada en el cuidado de niños de corta edad, el esfuerzo físico no se reconoce, los aspectos emocionales del trabajo no son contemplados por las normativas laborales, el tiempo de trabajo se prolonga de manera invisible y no remunerada, y la capacitación profesional se encubre tras saberes naturalizados como parte de la condición femenina.

El carácter inconmensurable del trabajo docente constituye su principal valor y al mismo tiempo su debilidad. La docencia rompe la relación trabajo-tiempo no sólo porque existe una jornada invisible y gratuita que se extiende luego de la jornada pública y paga, sino porque al mismo tiempo de trabajo no necesariamente le corresponde la misma intensidad, y esa intensidad no es traducible en términos de productividad. Si los aspectos más valorados del trabajo docente se hallan en la esfera de lo afectivo, el pago por ese trabajo debería estar asociado al valor del afecto y del cuidado en nuestras sociedades. Allí encontramos la paradoja de un discurso hipersensibilizado en torno a la afectividad, pero políticas que destinan limitados recursos económicos a la desmaternalización del cuidado de la primera infancia en el espacio público.

Paradójicamente –o no– este tipo de actividades en que las cualidades personales resultan fundamentales para el buen hacer del trabajo, son por ello mismo desvalorizadas socialmente y consideradas descalificadas, puesto que la calificación está asociada a la incorporación de saberes y habilidades provenientes de la educación formal. Queda por explorar si la asociación entre estas habilidades y una pretendida naturaleza femenina, hasta ahora cuestionada apenas desde la corrección política y, acaso, a través del caso del docente Daniel, que no es más que la excepción que confirma la regla, alcanza para explicar la limitada valoración social de este trabajo. En tanto habilidades naturales o intrínsecas a la condición de la persona, se asociarían al trabajo no calificado. Sin embargo, algunos campos asociados desde lo simbólico al “don” natural –aunque esa representación pueda ser claramente confrontada– como el de la belleza física o el de la habilidad deportiva, han adquirido en nuestras sociedades occidentales un gran valor de mercado. Por ello, la desvalorización nos remite no necesariamente a la representación del trabajo docente de educación inicial como asociado a cualidades naturales e intrínsecas, sino con actividades comparables a las que las mujeres desarrollan de manera gratuita en el espacio de lo doméstico. Una mirada generizada del trabajo docente, favorece tanto la desvalorización de las calificaciones asociadas al trabajo de cuidado como la exigencia moral de dar todo de sí más allá de las circunstancias. La yuxtaposición entre la precariedad institucional y la “exigencia de gratuidad” arraigada en la homologación entre cuidado infantil y rol maternal, conformaría unas condiciones de trabajo desfavorables para este colectivo. Hasta ahora, el camino que se intenta seguir a efectos de valorización de la actividad, es el de la disociación conceptual entre ambas tareas. La idea de que la docente de nivel inicial es “algo más” o “algo diferente” que “una madre” –con las funciones sociales a ella atribuidas–, acarrea en algunos casos a llevar al absurdo el contenido pedagógico en las primeras etapas del nivel inicial, aún en desmedro de las necesidades de los sujetos del cuidado. Incluso la temprana urgencia por mutar “cuidado” en “educación”, estaría también asociada a la desvalorización del primero. El término del primer ciclo del nivel inicial, “jardín maternal”, no colaboraría al objetivo de la desmaternalización.

La construcción de políticas públicas de cuidado acordes a las necesidades sociales del nuevo siglo, deberá ser impulsada por una profundización de los estudios específicos sobre uno de los sectores más frágiles de la educación, tanto por las precarias condiciones de las trabajadoras que se desempeñan en él, como por el alto nivel de dependencia de los sujetos de cuidado. La infancia como prioridad en la agenda, sin políticas tendientes a asegurar el cuidado público y de calidad, constituye una mera expresión de deseo. La precarización del cuidado es, en este sentido, una de las más tempranas instancias de reproducción de las desigualdades.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer en la enseñanza. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ackerman, M. (2000). La discriminación de la mujer en las normas legales y convencionales y en la jurisprudencia Argentina. En H. Birgin, *Ley, mercado y discriminación. El género del trabajo*. (pp. 25-46). Buenos Aires: Biblos.
- Adasko, D. (2014). *Accidentabilidad laboral en sectores específicos de la economía. Educación*. Unidad de Estudios Estadísticos - Superintendencia de Riesgos de Trabajo.
- Azpiazu, E., y Cutuli, R. (2015). Políticas de cuidado infantil en Argentina. Aportes para su clasificación y evaluación. En E. Lanari, y C. Hasanbegovic, *Mujeres Latinoamericanas. El presente en veintidós letras*. Mar del Plata: Eudem.
- Barrán, P. (1989). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bilbao, A. (1997). *Accidente: entre lo negativo y lo irreformable*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. En P. Bourdieu, A. Hernández Rodríguez, y R. Montesinos, *La masculinidad: aspectos sociales y culturales* (pp. 9-108). Quito: Abya-Yala.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CIEM-MGP. (2015). *Centro de Información Estadística Municipal-Municipio de General Pueyrredón*. Obtenido de <http://www.mardelplata.gob.ar/estadistica>
- Corbin, A. (2005). El cuerpo del trabajador deteriorado y herido en el siglo de la industrialización. En A. Corbin, *Historia del cuerpo, Vol. 2: "De la Revolución Francesa a la Gran Guerra"* (pp. 237-247). Madrid: Taurus.
- Corral, A. (2012). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Cutuli, R. (2016). *Del trabajo a la casa. Trabajo, género y precarización en la industria pesquera marplatense. 1990-2010*. Mar del Plata: Biblos (en prensa).
- Cutuli, R. y Pérez, I. (2011) *Trabajo, género y desigualdad. El caso de las trabajadoras domésticas en Mar del Plata, 2010-2011*, La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.
- DINIECE. (2011). *Anuario de estadísticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- DGCyE- Dirección de Información y Estadísticas. (2015). *Relevamiento anual 2014*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DPEI. (2013). *Previsiones Curriculares en los Jardines Maternales en el Período de Inicio*. La Plata: DGCyE.
- Ezquerro, S. (2010). La crisis de los cuidados: orígenes, falsas soluciones y posibles oportunidades. *Viento Sur*(108), pp.37-43.
- Ezquerro, S. (2012). Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real. *Investigaciones feministas*, pp. 175-187.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Folbre, N. (2001). *Invisible heart. Economics and family values*. New York: The New York Press.
- Folbre, N., y Nelson, J. (2000). For love or money – or both? *Journal of Economic Perspectives*, 14(4), pp. 123-140.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica*. Madrid: Siglo XXI.

- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11).
- Gasparini, L., y Marchionni, M. (2015). *La participación laboral femenina en América Latina: avances, retrocesos y desafíos*. La Plata: CEDLAS-UNLP.
- Gracia, E., Ramos, J., y Moliner, C. (2014). El trabajo emocional desde una perspectiva clarificadora tras treinta años de investigación. *Universitas Psychologica*, 4(13), pp. 1517-1529. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.tepc>
- Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del Trabajo. Búsqueda de sentido*. Madrid: Sistema.
- Gorz, A. (1998). *Misericordias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Buenos Aires: Katz.
- Hochschild, A. (1989). *The second shift*. New York: Viking.
- Hochschild, A., y Machung, A. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home*. New York: Penguin Group.
- Hospital Garrahan. (12 de Mayo de 2016). *Hospital de Pediatría Garrahan*. Obtenido de <http://www.garrahan.gov.ar/crecimiento-y-desarrollo/crecimiento-y-desarrollo-tablas-de-crecimiento>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- INDEC. (2010). Censo Nacional de Población y Viviendas.
- INDEC. (14 de Junio de 2016). Obtenido de <http://www.indec.gov.ar/indicadores-sociodemograficos.asp>
- Jaurebeguerry, M. L. (2013). *Primera encuesta nacional sobre CyMAT de los docentes privados*. Buenos Aires: SADOP.
- Lobato, M. (2000). Entre la protección y la exclusión: Discurso maternal y protección de la mujer obrera en Argentina: 1890-1937. En J. Suriano, *La cuestión social en Argentina: 1870-1943* (pp. 345-375). Buenos Aires: La Colmena.
- Maestra Jardinera. (2010-2015). Buenos Aires: Ediba.
- Manzo, A.G. (2014). Estado post-neoliberal e informalidad laboral en Argentina: estrategias de registración del empleo doméstico remunerado. *Direito e Práxis*, 5(9), pp. 6-33.
- MEI c/ Freddo s/ amparo (Cámara Civil de Apelaciones - Buenos Aires, 16 de Diciembre de 2002).
- MTEySS. (2012). *Boletín de Estadísticas Laborales*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Municipalidad de General Pueyrredón. (10 de mayo de 2016). <http://www.mardelplata.gob.ar/>. Obtenido de <http://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/jardines-de-infantes>
- Nari, M. (2005). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires: 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Novedades Educativas. (2012-2015). Buenos Aires: Noveduc.
- Nuevo Día Digital. (3 de Julio de 2014). Sostienen que es antijurídico un proyecto sobre guarderías. págs. <http://www.nuevodiadigital.com/index.php/provinciales/15763-sostienen-que-es-antijuridico-un-proyecto-sobre-guarderias.html>.
- Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico de economía crítica. *Revista de Economía Crítica*(5), pp. 7-37.
- Pereyra, F. (2015). El servicio doméstico y sus derechos en Argentina. *Nueva Sociedad*(256).
- Pereyra, F., y Tizziani, A. (2014). Experiencias y condiciones de trabajo diferenciadas en el servicio doméstico Hacia una caracterización de la segmentación laboral del sector en la ciudad de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*(23), pp. 5-25.
- Pitluk, L. (2008). *Jardín Maternal 3*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Soto, C., y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, L. (2015). *Embarazo y adolescencia. Newsletter n° 81*. Buenos Aires: Observatorio de la Maternidad.
- Spacowsky, C. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Tuñón, I. (2011). *Cuidado en la primera infancia. Oportunidades de estimulación y socialización*. Buenos Aires: UCA.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias, ¿una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.
- Wainerman, C. (2007). Mujeres que trabajan: hechos e ideas. En S. Torrado, *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (pp. 325-352). Buenos Aires: Edhasa.
- Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zelizer, V. (2009). *La mercantilización de la vida íntima*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.