

Torres, Melania Nair

Malabaristas: trabajo remunerado, no remunerado y movilidad en docentes de nivel primario del Departamento Castellanos, Santa Fe

Carrera: Lic. en Educación

Año: 2023

Licencia:  [CC BY 4.0 Deed | Attribution 4.0 International | Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Cita recomendada: Torres, M.R. (2023). *Malabaristas: trabajo remunerado, no remunerado y movilidad en docentes de nivel primario del Departamento Castellanos, Santa Fe*. Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf



2023

**MALABARISTAS: TRABAJO REMUNERADO, NO REMUNERADO
Y MOVILIDAD EN DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DEL
DEPARTAMENTO CASTELLANOS, SANTA FE.**

AUTORA

Melania Nair Torres

DIRECTORA

Denise Zenklusen

CO-DIRECTORA

Leila M. Passerino

AGRADECIMIENTOS

Al Estado Nacional por impulsar el ingreso a la educación universitaria a todo aquel que así lo desee.

A la Universidad Nacional de Rafaela por tener en cuenta a los y las docentes, distribuyendo los horarios y días, de acuerdo con la realidad laboral de éstos. Por fomentar mi crecimiento personal y profesional.

A Denisse Zenklusen y Leila Passerino, directora y co-directora del trabajo final, por su acompañamiento, guía y sostén. Quienes, con sus fundamentos y recomendaciones me enseñaron y me adentraron al correcto ejercicio de la escritura académica. Con errores o aciertos siempre trataron de resaltar lo bueno en cada aporte realizado.

A mi familia y, en especial, a mi mamá por acompañarme, darme el espacio y alentarme en todo.

A mi sobrina, por entender y adaptarse al tiempo limitado que tenía la tía para jugar o realizar “tareas” juntas.

A Claudia, Mariana, Marcela y Rosario, por su tiempo y predisposición para participar en las entrevistas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA: ASPECTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS.....	4
HOJA DE RUTA.....	7
CAPÍTULO I.....	9
LA TRIADA: TRABAJO REMUNERADO, CUIDADOS Y MOVILIDAD.....	9
1. PERSPECTIVA DE GÉNERO, SISTEMA DE GÉNERO Y DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO.....	9
2. PARTICIPACIÓN FEMENINA EN EL MERCADO LABORAL	11
3. TRABAJO REMUNERADO, TRABAJO NO REMUNERADO Y USO DEL TIEMPO.....	12
CAPÍTULO II. LA TRAYECTORIA DOCENTE: EXPERIENCIAS PREVIAS Y ESTABILIDAD	
LABORAL.....	17
1. EL CAMINO HACIA LA ESTABILIDAD: LA SATISFACCIÓN QUE OFRECE LA TITULARIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE	17
2. CONCURSO DE TITULARIZACIONES EN SANTA FE: DESAFÍOS DE LA ETAPA DEL DOCENTE REEMPLAZANTE 18	
3. FUNDAMENTOS SOBRE LA ELECCIÓN DE DOCENTES EN EL DEPARTAMENTO CASTELLANOS: CONTEXTO Y DESAFÍOS EN ZONAS SEMIRRURALES.....	19
4. EL RECONOCIMIENTO Y VALOR DEL TRABAJO DOCENTE EN EL MERCADO LABORAL: LOGROS Y SACRIFICIOS.....	21
5. EL DESAFÍO MULTIFACÉTICO DEL TRABAJO DOCENTE: CONDICIONES LABORALES EN LA ACTUALIDAD. ...	24
CAPITULO III.29 MOVILIDAD, PRÁCTICAS DE CUIDADO Y EMPLEO.	29
1. PRÁCTICAS DE CUIDADO Y EMPLEO: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MOVILIDAD	29
2. DESAFÍOS DE LA MOVILIDAD FEMENINA: UN ANÁLISIS SOBRE DISTANCIA, DISPONIBILIDAD Y TRANSPORTE 33	
3. LA INFLUENCIA DEL TIEMPO Y EL TRANSPORTE EN LA MOVILIDAD DE LAS DOCENTES.....	38
CAPITULO IV. CONCILIACIÓN ENTRE EL TRABAJO, LA MOVILIDAD Y LA FAMILIA DESDE	
LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES.....	42
1. LA IMPORTANCIA DE CONCILIAR: RETOS Y DESAFÍOS QUE PLANTEA LO PRIVADO Y LO PÚBLICO EN LAS DOCENTES.	42
3. LA ARTICULACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES Y LA VIDA FAMILIAR	47
4. BALANCEANDO ROLES: EL DESAFÍO DE SER DOCENTE Y MANTENER LA ARMONÍA FAMILIAR	50
ANEXOS.....	61

INTRODUCCIÓN

Las herramientas teóricas brindadas desde la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Rafaela me permitieron re-pensar, problematizar y ahondar -desde una perspectiva de género- las construcciones culturales y sociales que se vienen legitimando en nuestra sociedad desde la antigüedad y en diversos aspectos de la vida: religioso, político, laborales, educativos, entre otros. A partir de entonces, comencé a observar lo que me rodeaba desde otra óptica e interpelar las formas y patrones de relaciones sociales, las prácticas asociadas a la vida social cotidiana, los símbolos, costumbres, identidades, vestimentas, tratamiento del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes, trayectorias laborales y otros variados elementos que se fueron construyendo y siguen configurando las relaciones sociales y entramado cultural de nuestra sociedad. En este marco y atendiendo a la histórica y desigual relación entre varones y mujeres es que surge la propuesta de este trabajo. Interpelada por la docencia en el nivel primario comencé a preguntarme por el trabajo docente en tanto trabajo ocupado en su mayoría por mujeres.

La preocupación por analizar el trabajo docente surge de un interés personal por visibilizar la situación y carga laboral (comúnmente invisibilizada) que, como muchas docentes de la región del Departamento Castellanos del Nivel Primario, enfrentamos diariamente, por múltiples factores. Por un lado, la tarea docente, al ser percibida como una ocupación de horario reducido, descansos prolongados (tres meses de vacaciones) basados en el lugar que ha ocupado esta profesión históricamente, asociada a una expectativa social vinculado a lo sagrado, influye directamente en la calidad laboral docente puesto que no se advierten los tiempos y espacios extraescolares como -por ejemplo- las actividades que las docentes desarrollamos en nuestros hogares: corregir, preparar la clase, planificar, organizar proyectos con distintos niveles y áreas, coordinar reuniones, elaborar informes, realizar correcciones diarias, cumplir con la lectura de circulares ministeriales, cursos y capacitaciones. Dicho de otra manera, solo se contemplan las horas trabajadas frente a un aula.

Por otro lado, y, en la misma dirección, sumado al trabajo escolar diario y al trabajo (extra)escolar invisibilizado, los docentes destinan varias horas de su tiempo en el traslado. Éste es un elemento sustancial que opera como componente, casi inevitable, en nuestros comienzos por la profesión. Motivo por el cual, muchas docentes deciden viajar diariamente y, en

ocasiones, en doble turno, para lograr alcanzar cierta estabilidad laboral con un ¹*cargo fijo y permanente* o lo que se conoce como *titularizar*.

Sumado a ello, a esta movilidad cotidiana – cansadora, vertiginosa y fluctuante – se añade un factor estructurante que tiene que ver con que muchas son madres o tutoras de personas dependientes, como es en mi caso, y debemos desempeñar estrategias como una especie de *malabarista* para cumplir con el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, sobrellevando el trabajo docente con muchas exigencias.

En este marco, algunos interrogantes que comencé a plantearme giraban en torno a analizar ¿cómo se articula el trabajo docente con el trabajo de cuidado? ¿qué implica moverse diariamente a trabajar? ¿cómo se organiza la movilidad –que forma parte de la tarea diaria del trabajo de estas docentes – con el trabajo de cuidado? ¿qué significados y sentires le atribuyen a la conciliación -suponiendo que así sea- entre el trabajo remunerado y el de cuidado?

En este contexto y bajo esta perspectiva, la pregunta central que pone en marcha la presente investigación es enunciada de la siguiente manera: ¿Cómo se articulan las trayectorias laborales y el trabajo de cuidado de las docentes de nivel primario que se movilizan para trabajar diariamente dentro de la Región III, Departamento Castellanos?

Construcción del problema: aspectos teóricos – metodológicos

De acuerdo con lo desarrollado, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar, desde una perspectiva de género, las trayectorias laborales, de movilidad y de trabajo de cuidado, de las mujeres docentes de escuelas de Nivel Primario que dictan clases presenciales en la Región III.

Como objetivos específicos me planteé, en primer lugar, reconstruir las trayectorias laborales y de vida de las trabajadoras docentes; en segundo lugar, describir los recorridos espaciales y temporales que realizan cotidianamente las mujeres hacia sus lugares de trabajo desde un enfoque de movilidad y, finalmente, identificar las diferentes estrategias que despliegan entre el sostenimiento del trabajo docente y el trabajo de cuidado no remunerado.

A partir de la problemática y los objetivos de esta investigación escogí una metodología cualitativa de carácter exploratoria descriptiva con la utilización de entrevistas semiestructuradas como técnica fundamental, dando origen al posterior análisis de contenido. Parafraseando a Sampieri (2018), la ruta se va descubriendo y construyendo de acuerdo con el

¹ El Decreto N° 3029/12 en el ANEXO III establece las pautas para la titularización de cargos y horas cátedras en el sistema educativo.

contexto y recorrido conforme se va desarrollando el estudio. Su utilización, específicamente, responde a los objetivos planteados para dicho desarrollo.

Como parte de los resguardos éticos, decidí utilizar nombres ficticios, para preservar el anonimato de quienes accedieron a colaborar amablemente en el presente trabajo. La primera entrevista fue realizada en el mes de diciembre del año 2021 y las restantes, en el transcurso del año 2022.

En términos metodológicos, esta investigación asumió dos desafíos. El primero de ellos y el más difícil, fue el de tomar distancia con respecto al conocimiento propio de la lógica que supone la vida escolar y la situación laboral diaria que sorteamos como docentes. Al formar parte de la misma profesión y al haber trabajado en las mismas instituciones educativas que las entrevistadas, fue imprescindible ubicarme en una posición de desconocimiento y duda sistemática acerca de mis marcos referenciales. En ese sentido, los aportes de Guber (2004) sobre la reflexividad fueron centrales para contribuir a corregir la tendencia que podría haber impuesto en la subjetividad de cada entrevistada. Recuperando la propuesta de la autora, la reflexividad supone reconocernos como parte del mundo que estudiamos, pero a su vez, conocer lógicas y modos de reflexión de las informantes. De acuerdo con la autora “que habiten el mismo mundo no significa que los sentidos que le impriman a su experiencia sean los mismos” (2011, p. 123).

El segundo desafío fue el de encontrar el tiempo y el espacio para concretar las entrevistas. Las entrevistadas escogieron, como espacio de encuentro, la escuela ya que, según lo expresaban, era el único lugar donde podían destinar unos minutos de su tiempo para realizarlo. Las entrevistas fueron ejecutadas en horas libres, antes y después de la jornada laboral. Considerando el contexto y sus tiempos acotados, el trabajo de campo tuvo sus limitaciones. Algunas entrevistas tuvieron que ser desdobladas en dos días diferentes. Si bien, en principio a esta situación la abordé como una limitación, lo cierto es que al momento del análisis la falta de tiempo daba cuenta de las condiciones, características y posibilidades del trabajo docente.

Para llevar adelante las entrevistas y tomar cierta distancia, fue necesario aclarar mi rol como estudiante de la licenciatura y no desde el lugar de una docente colega. Al comienzo de cada charla, me encargué de generar la confianza necesaria para que puedan expresarse dejando de lado mi rol dentro de la escuela. Las entrevistas fueron desgrabadas de forma manual, realicé un registro de estas en formato digital en el procesador de textos Word. Se volcó todo su contenido dentro de un cuadro comparativo (matriz de datos) que nos permitió establecer la relación entre las categorías de análisis y las entrevistas.

El principal propósito de las entrevistas estuvo centrado en la búsqueda y análisis de los sentires y significados que las propias docentes realizan de su profesión, vivir esa realidad en su contexto/espacio, percibir y afrontar las mismas experiencias que comprende la organización particular de la vida laboral de estas profesionales. Es decir, en palabras de Guber,

la tarea que se propone no es tanto reconstruir una versión única y definitiva de la cultura, sino explorar las relaciones sociales y los sistemas de significados de grupos o sectores dentro de dicha unidad y construir su lógica tendiente a especificar la relación planteada en el objeto de conocimiento (2004, p. 81).

El estudio se realizó a partir del testimonio de cuatro docentes de Nivel Primario de la Región III, Departamento Castellanos, que se trasladan diariamente desde la ciudad de Rafaela hacia distintas localidades como Susana y Estación Saguier, desde Estación Clucellas hacia Clucellas y, por último, desde María Juana hacia Saguier. La selección del área responde, en primer lugar, al objetivo general de esta investigación y, en segundo lugar, a la accesibilidad y aproximación de la fuente. El paso por cada uno de estos espacios me permitió tener un acercamiento con el personal docente de cada institución escolar.

Para la delimitación de la muestra se escogió como criterio y ámbito de estudio al Nivel Primario ya que es el espacio que representa fuertemente la feminización del trabajo docente (Morgade, 1997). Se optó por esta muestra con la finalidad de indagar las condiciones laborales de las mujeres desde una perspectiva histórica y de género, comprendiendo que, según Burin (2008), la inserción de las mujeres en el campo laboral sigue siendo problemático en función a su participación y permanencia en el mercado de trabajo. Las disparidades de género en las oportunidades de trabajo se observan y persisten a través del tiempo.

Para la delimitación de la muestra, consideramos a docentes que tienen a cargo hijos o son responsables del cuidado de personas dependientes. Es preciso aclarar que la cantidad de hijos difiere de una docente a la otra. Claudia tiene a su cargo 3 hijos, dos universitarios y uno en el nivel secundario; Mariana, tiene un hijo de 4 años; Rosario, tiene 2 hijas de 3 y 6 años y, por último, Marcela, tiene una hija de 11 años. La heterogeneidad de las edades de los hijos e hijas implica diferentes disposiciones frente al cuidado; de aquí la significatividad de ello.

Como mencionamos anteriormente, nos interesó analizar las condiciones laborales de las profesionales que, además de llevar a cabo su trabajo remunerado y “cumplir” con las exigencias de los quehaceres del hogar, viajan diariamente varios kilómetros para arribar a su

espacio de trabajo. Para dicho propósito, conversamos con informantes que se movilizan dentro del Departamento Castellanos a distintas localidades y escuelas de la región. Claudia recorre 84km diarios; Mariana, 16km; Rosario, 60 km y, por último, Marcela 30 km diariamente.

La guía de entrevistas se estructuró en base a las categorías planteadas en la problemática central de este trabajo. Se dividieron en 5 ejes o temas principales: Historia familiar; traslado/viaje/movilidad; trabajo remunerado: docencia, trabajo no remunerado: cuidado y tareas domésticas, anécdotas/experiencias/sentimientos, y traslado/ movilidad y familia.

A partir de ellos, se buscó analizar los sentidos que las docentes con movilidad a cargo de hijos le otorgan al trabajar fuera de su localidad y, al mismo tiempo, identificar las diferentes estrategias que despliegan en pos del sostenimiento del trabajo remunerado y las demandas por parte del ámbito doméstico.

En términos sintéticos, este trabajo propone identificar factores y condiciones que favorecen la reproducción de desigualdades de género en los espacios de trabajo. Visibilizarlas, contribuye a problematizar estos aspectos en pos de repensar relaciones más igualitarias.

Hoja de ruta

El presente Trabajo Final comprende en su conjunto cuatro capítulos. El Capítulo I, presenta el desarrollo teórico de la **perspectiva de género** que será nodal para el análisis en una clave atenta a los modos en que ésta participa en los procesos de desigualdad social. Así considerar, el trabajo remunerado y no remunerado, da cuenta de cómo estos procesos operan para las mujeres en relación a su trabajo y los vínculos con las responsabilidades familiares.

En el Capítulo II: La **profesión docente**, se realiza un recorrido histórico sobre la conformación del trabajo docente para identificar los cambios y continuidades que explican la situación actual de dicha profesión según los testimonios de las docentes entrevistadas y los aportes bibliográficos seleccionados para tal fin.

En el Capítulo III, **movilidad y desplazamiento**, se propone ampliar, desde una perspectiva de género, la concepción de movilidad para entenderla más allá de lo netamente temporal, anclada a la experiencia de vida de las propias protagonistas. Allí se describe los recorridos espaciales que realizan las docentes entrevistadas junto con el análisis de esta categoría.

Finalmente, en el Capítulo IV, **conciliación entre el trabajo, la movilidad y la familia desde la perspectiva de las docentes**. Se analiza sus sentires, reflexiones y expresiones, los

dilemas que están presentes en ese esfuerzo por intentar conciliar estos tres factores que conviven en la cotidianeidad de las docentes. Se intenta reflejar cuáles son las condiciones labores de la profesión en su imbricación con otras situaciones inherentes a su desarrollo y despliegue: la movilidad y el ámbito privado del hogar.

CAPÍTULO I.

LA TRIADA: TRABAJO REMUNERADO, CUIDADOS Y MOVILIDAD

1. *Perspectiva de género, sistema de género y división sexual del trabajo*

Una de las categorías fundamentales para entender el marco y sustento de esta investigación es la categoría de género. Al emplear este concepto se están designando y analizando las relaciones sociales entre los sexos. Desde la perspectiva adoptada, como señala Lamas (1996): “La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar” (p. 3). De acuerdo con la autora, el término género se utiliza para “referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino” (op. cit.).

Los estudios sobre género han permitido en los últimos tiempos visualizar las desigualdades que existen para las mujeres en la relación trabajo y responsabilidades familiares (Aguirre, 1998; Lamas, 1996; Arraigada, 2005). De acuerdo con Lagarde, colocarse desde una perspectiva de género implica: “no sólo reconocer que hay un orden social que nos divide como hombres y mujeres, que niega las mínimas igualdades democráticas a medio mundo, sino que también aplica anunciar públicamente que uno está en una posición contraria a la opresión de género” (1994, p. 26).

Si bien en las últimas décadas se han dado pasos importantes hacia el logro de la igualdad entre hombres y mujeres, esta aspiración dista mucho de ser una realidad. Tiene que ver con el lugar que ocupamos las mujeres en la sociedad, con las obligaciones sociales y los deberes que nos imponen en relación y desventaja a la realidad social que asumen los hombres. En esta línea, propongo reconstruir y analizar las categorías enunciadas, a través del concepto de ²sistema género, a partir de entender que la realidad social se rige por normas culturales que dependen y cambian en el tiempo según normas legitimadas.

Históricamente, mujeres y hombres han tenido acceso, en distinta medida, a los recursos valorados y escasos, el cual varía de grado a través del tiempo y en las distintas sociedades. Esto se visualiza en la división sexual del trabajo, donde las mujeres han quedado reducidas a la esfera no valorada de lo privado, la doméstica, y los hombres a la esfera considerada como privilegiada, la pública (Aguirre, 1998). Las autoras, Hirata y Kergoat (2000) van a expresar

² El término es una construcción teórica que nos ayuda a comprender y visualizar los patrones de comportamiento, identidad, patrones de relaciones sociales, que hacen en la práctica hombres y mujeres.

que la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres en las sociedades industriales es, en primer lugar, la atribución a los hombres del trabajo productivo y a las mujeres del trabajo doméstico. Esto responde a la separación supuestamente natural de ámbitos específicos de trabajo para hombres y mujeres.

En la misma línea, Yannoulas (2004) argumenta que el trabajo remunerado femenino se integró a una división sexual horizontal del mercado de trabajo donde las mujeres se concentraron en un determinado sector de actividades (en función de las características atribuidas culturalmente a las mujeres, a través de la identidad femenina predominante en la época considerada). A su vez, la autora desarrolla el concepto de ³*pirámide ocupacional*, basada en el género, que está directamente vinculado a la división sexual vertical del trabajo. La combinación de estos efectos de la división vertical y horizontal del trabajo puede ser verificada en los sectores de actividades donde la presencia de la mujer es mayor y los cargos jerárquicos más altos son ocupados preferencialmente por hombres.

La profesión docente se reviste de estos parámetros mencionados, ya que, según el informe realizado por CIPPEC⁴ en el año 2016 es una profesión predominantemente femenina. En el caso del Nivel Primario, la cantidad de mujeres excede ampliamente la cantidad de hombres que están frente al aula. De acuerdo con la estadística realizada en el marco de las pruebas aprender (2016), el 12% de los docentes de primaria son hombres y, el 88% son mujeres⁵.

En esta línea, y remontándonos al surgimiento de la carrera docente, la mujer comienza a tener participación en el espacio público, según Morgade (1997) sólo en espacios donde su labor estuviese vinculada a su “rol” como mujer-madre entendido y legitimado en el discurso social y sentido común de la época comprendida entre los años 1870-1930. Es decir, las mujeres eran consideradas como las más idóneas para vigilar y educar moralmente a las infancias. Tarea que, por cierto, demandaba dedicación y entrega total en el ejercicio de su cumplimiento. Según la autora, las mujeres han llegado a ser docentes casi tan “naturalmente” como han llegado a ser madres (Morgade, 1997). Al mismo tiempo, sostiene que el trabajo docente sigue siendo, desde sus inicios, un trabajo feminizado, producto de las condiciones en que éste es emprendido y a la masiva representación femenina en la carrera, encarada en su mayoría por mujeres.

³ Indica que las mujeres cuentan con menos posibilidades de promoción a cargos más altos que los hombres.

⁴ Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, es una organización sin fines de lucro que concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento.

⁵Para ampliar véase: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracteristicas_y_voces_de_los_docentes_web_a4_simple.pdf

De acuerdo a estos resultados y al aporte de numerosos estudios de género, la incorporación de las mujeres al trabajo productivo se tradujo en una doble jornada laboral producto de la interrelación entre el trabajo remunerado y los trabajos de cuidados (Batthyány, 2020). Si bien el trabajo puede ayudarles a mejorar sus condiciones de vida y autonomía, no deja de tener un carácter ambivalente en la medida en que aumenta su carga de trabajo total y sus responsabilidades se dividen entre la familia y el trabajo con poco “apoyo” de sus parejas y de las instituciones sociales (Arriagada, 2002). Para Irma, las mujeres mantienen la expectativa cultural de seguir asumiendo la responsabilidad principal por los cuidados del hogar y, por otro lado, participar en el mercado laboral. Mientras se ha ampliado el acceso de la mujer al trabajo remunerado, en el tiempo destinado a cubrir las responsabilidades familiares no se ha producido un cambio considerable y se observa una sobrecarga de trabajo que recae en las trabajadoras, especialmente en las madres con hijos pequeños y en las mujeres que tienen a su cargo el cuidado de adultos mayores (Arriagada, 2007). Esto evidencia y justifica que los trabajos que realizan las mujeres sean en mayor medida a tiempo parcial, ocasionales a veces, respondiendo a la necesidad de armonizar el desempeño doméstico y el profesional. Asimismo, las relaciones de género, en el ámbito del mercado de trabajo, presentan desventajas para las mujeres a pesar del aumento de su participación, del aumento de la escolaridad, de la continuidad de las trayectorias laborales, entre otras.

2. *Participación femenina en el mercado laboral*

Uno de los fenómenos más sobresalientes en las últimas décadas ha sido el aumento constante de la tasa de participación femenina en el mercado laboral. En Argentina, la tasa de actividad femenina mostró una tendencia creciente desde 1960, –especialmente entre las mujeres en edades centrales (25 a 59 años)– y, en particular, en las décadas de 1980 y 1990. En Gran Buenos Aires, la tasa de mujeres activas de entre 15 y 64 años pasó de estar cercana al 35% en 1974 a superar 55% en 2003, por encima del promedio de la región (Beccaria, Maurizio, & Vázquez, 2017). El crecimiento de la participación se estancó, sin embargo, a principios de la primera década del 2000 y entró en una meseta de oscilación en torno al 56% (op. cit.). De acuerdo con la investigación realizada por la ONU (2019, p. 58): “La tasa de participación laboral femenina, tanto en períodos de crecimiento, como decrecimiento, enmascara heterogeneidades por edad, nivel educativo y tenencia de hijas/os”. Es decir, si se considera que son las mujeres quienes se ocupan principalmente del cuidado de los niños pequeños, de los enfermos o adultos mayores, las mujeres se enfrentan a una sobrecarga de trabajo creciente, y

son las que en mayor medida deben resolver cotidianamente las tensiones entre trabajo y familia.

De este aporte, se depende el resultado de que la creciente participación de la mujer en el mercado de trabajo no ha sido acompañada por una readecuación del contrato doméstico. Las mujeres siguen siendo las principales encargadas del cuidado del hogar y los hijos, y sobre ellas recae el grueso de las tareas necesarias para la reproducción cotidiana.

Desde hace décadas un considerable número de estudios sociológicos (Pahl, 1991; Recio, 1994; Schaff, 1997) se han centrado en la reconceptualización de la noción de trabajo, llamando la atención sobre los problemas que trae aparejada la noción de empleo tal como es usualmente utilizada por los economistas. Se propone en cambio la consideración de la suma de todas las formas de trabajo, en tanto en que sirven de base a cada sociedad para proporcionar subsistencia y bienestar a sus miembros (Maruani, 2001). Esta nueva reconceptualización del que se ha comenzado a utilizar considerado como carga total de trabajo, engloba dentro de la acepción, el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado, este último ha sido por mucho tiempo y sigue siéndolo todavía invisibilizado por la sociedad.

En esta línea, la docencia, *profesión históricamente feminizada* (Morgade, 1997), comenzó siendo una actividad y no un trabajo de acuerdo con su concepción. Una acción de tiempo libre, basada en la idealización del cuerpo femenino como principal agente promovedor de conductas moralizantes, sin ninguna remuneración. Tiempo después, en el siglo XIX, la relación entre docencia y trabajo deja de ser vocacional para tornarse contractual y salarial (Sosa, 2018). De estos precedentes, se desprenden dos términos íntimamente vinculados que aportan significativamente al desarrollo de este análisis, por un lado, el trabajo remunerado y, por otro lado, el trabajo no remunerado.

3. Trabajo remunerado, trabajo no remunerado y uso del tiempo

El trabajo remunerado es aquel que se realiza por un salario y una retribución monetaria a cambio, existe un mercado del trabajo, al que se debe acceder. El trabajo no remunerado que se produce en los hogares se diferencia del trabajo remunerado, especialmente, del asalariado, en muchos elementos importantes: no hay más contrato que el implícito que vincula a los miembros de los hogares (Duran, 2000). El trabajo no remunerado es aquel que se realiza sin percibir un dinero a cambio como es el trabajo de cuidados. El mismo, incluye las tareas domésticas tales como hacer las compras de bienes y la adquisición de servicios para el hogar, cocinar, limpiar la casa, lavar, planchar la ropa, cuidar mascotas, plantas y también las tareas de gestión en cuanto organización y distribución de las tareas, como así también abarca los

trabajos de cuidados de familiares como niños o personas adultas o ancianas dependientes para el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Si bien implica un trabajo material también se reconoce el aspecto afectivo y emocional que conlleva. La actividad puede ser realizada en la familia o puede ser delegada a otras personas ajenas a ellas y puede ser remunerada o no (Aguirre, 1998).

Frecuentemente, las sociedades han organizado el cuidado dentro o fuera de la familia, a través de la participación de las mujeres de acuerdo con el supuesto cultural de que ellas tienden a crear redes, mientras que los hombres tienden a desarrollar sus capacidades individuales. De acuerdo con ⁶CIPPEC (2019) y el informe sobre la medición del aporte del trabajo domésticos y de cuidados no remunerado al PBI, el trabajo de cuidado y el uso del tiempo dedicado al desarrollo de este, recae sólo y en gran medida sobre las mujeres. Estas evidencias muestran que las mujeres sostienen una carga desmedida de cuidado y de trabajo no remunerado.

Las investigaciones realizadas sobre “usos del tiempo” han aportado información relevante contribuyendo de forma importante a poner de relieve las diferencias entre mujeres y hombres en la transferencia por sexo de los distintos trabajos y de las distintas actividades realizadas en cada ámbito familiar y de mercado (Carrasco y Domínguez, 2003). Estos estudios no se han restringido sólo al campo de la medición, sino que han venido acompañados de reflexiones y análisis críticos sobre las desigualdades en el uso del tiempo. Han atendido a las implicaciones que el uso diferenciado del tiempo tiene en la participación de mujeres y hombres tanto en el mercado laboral como así también el ámbito familiar. De esta manera, se presentan como un instrumento básico -aunque no suficiente- para el análisis de las interrelaciones y condicionamientos de los tiempos entre las distintas esferas.

Actualmente y de manera particular, las mujeres están viviendo situaciones complejas de organización del tiempo y del trabajo, como resultado de estar simultáneamente en dos espacios -el hogar y el mercado- que se manejan con categorías distintas del tiempo. Esta nueva situación, que está afectando la vida, el trabajo y el bienestar -fundamentalmente de ellas- es consecuencia, según Carrasco y Domínguez (2003), de dos procesos: cambios en la organización de la producción y del trabajo (“procesos de flexibilización”) y cambios en la estructura familiar que se acompañan de una cada vez mayor participación laboral femenina.

⁶ El CIPPEC es un Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Es una organización independiente y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas.

Mediante la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) del año 2020, que analiza la participación y el tiempo destinado de ambos sexos (mujeres y hombres) en las actividades que integran el trabajo doméstico y el cuidado de miembros del hogar, se logra visualizar que las mujeres realizan más del 75% de las tareas domésticas no remuneradas. El 88,9% de las mujeres participan de estas tareas y le dedican en promedio 6,4 horas diarias. Mientras tanto, sólo el 57,9% de los varones participa en estos trabajos, a los que les dedican un promedio de 3,4 horas diarias. Esta encuesta revela la desigual distribución del TDCNR (Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerados). De acuerdo con este análisis, se demuestra que el trabajo no remunerado se distribuye en forma desigual entre varones y mujeres. Asumiendo esta realidad, las mujeres pueden dedicar a la jornada laboral una cantidad menor de horas que los hombres. Aun cuando las mujeres logran un puesto laboral con la misma carga horaria que un masculino, siguen quedando en desventaja desde un aspecto material, social y, sobre todo, físico/corporal. Esto sucede, según Morini (2014), ya que “sobre el mercado, sobre las reglas del empleo, sobre el uso de los cuerpos, de normas y de obligaciones, se legitima un modelo plasmado a partir de reglas masculinas, de tiempos masculinos, de energías y sueños masculinos” (p. 36).

La fuerza simbólica que representa este modelo define una “cultura del cuidado”, sustentada en la obligación supuestamente innata y natural de las mujeres (Rubio, León y Pailaléf, 2017). Las labores de cuidado no remunerado son realizadas principalmente por las mujeres de las familias, lo que confirma lo planteado por Elizabeth Jelin (2013), Karina Batthyány (2010) e Irma Arriagada y Rosalba Todaro (2012), respecto de la inexorable necesidad de incluir una perspectiva de género en la problemática de cuidados. Éstos suelen ejercerse por una obligación social y de género. En este sentido, la presión social lleva a las mujeres a aceptar el cuidado como parte de sus atribuciones de género, implicando incluso el sacrificio de los intereses propios.

Desde esta óptica, la profesión docente, ejercida mayormente por mujeres, carga con el peso de la doble jornada laboral. Lo cual, solo una de ellas, recibe una retribución económica, mientras que la labor realizada en el ámbito privado sigue siendo invisibilizado y, en consecuencia, no remunerado. Producto de esta dualidad presente en la realidad laboral de las docentes y, sobre todo, en las del nivel primario, se desprende el trabajo desarrollado por las Denise y Leila (2022), quienes han analizado las condiciones laborales de las docentes en contexto de pandemia. Esta situación excepcional recrudeció, según las autoras, “...una de las caras más duras e invisibles de la desigualdad referida a las tareas de cuidado, llevada a cabo en su mayoría por mujeres” (p. 27, 2022).

Si bien, lo dicho, se contextualiza en una situación excepcional, las condiciones laborales invisibilizadas continúan siendo las mismas. Una encuesta realizada por CTERA (2020), indica que el 21% de las docentes trabajan entre 24 y 35 horas semanales sin contar las horas de trabajo que el docente dedica al trabajo en sus hogares para actividades de planificación, elaboración de materiales didácticos, corrección, tareas administrativas, entre otras múltiples tareas cotidianas que quedan fuera de las horas del trabajo remunerado, como así también, ajenas al análisis el tiempo que dedican al trabajo doméstico.

Otro dato importante que arroja esta encuesta es que las docentes que trabajan más de 45 horas semanales (29%) en forma presencial en escuelas lo hacen en más de 9 horas diarias, en general trasladándose entre instituciones y desempeñándose en distintos puestos de trabajo. Es decir, de acuerdo con estos datos, las mujeres enfrentan de forma más aguda una carga de triple jornada: el trabajo remunerado, los cuidados (no remunerados) y la movilización, todas ellas de manera simultánea.

De acuerdo con este análisis autores/as como Sánchez de Madariaga (2009), Hernández y Rossel (2015), Jirón (2017) y Segovia (2016) señalan que el cuidado tiene implicancias severas en la movilidad e interdependencia entre las personas. El cuidado acompaña diferentes espacios-tiempos de la madre, conectada de forma permanente involucrando su espacio-tiempo laboral, de manera casi automática. Jirón y Imilán (2018) plantean analizar los movimientos de las personas desde un enfoque de movilidad, entendiendo que la movilidad involucra más que los desplazamientos de las personas para cumplir con actividades como el trabajo o la educación: “todos nos movemos para cumplir con actividades cotidianas, que involucran numerosas prácticas que reproducen nuestras formas de habitar” (Jirón y Cortes 2011, p. 19). A su vez estos autores plantean una visión más amplia sobre las características de ese movimiento que no deben ser comprendidos como la vida cotidiana de un individuo en sus dimensiones fijas y móviles, aislada de otras personas, de otros miembros del hogar o sus redes, sino desde una interdependencia: “los viajes que cada uno realiza siempre están en relación con otros” (Jirón y Cortes 2011, p. 28).

En este sentido, las formas de habitar, planificar, cuidar y organizar que tienen las mujeres, deben ser analizadas no sólo desde un enfoque de movilidad sino también, desde la perspectiva de género: analizar cómo los roles de género influyen en el uso y disfrute de los desplazamientos, cómo el género y su intersección con otras características, como la edad, el origen, el nivel de ingresos, el trabajo, la cantidad de hijos y la población donde se vive, condiciona y determina las opciones de movilidad de las personas.

Desde este punto, la profesión docente debe ser entendida y analizada desde una perspectiva de género para reconocer cómo sus consecuencias en términos de desigualdad aparecen y se configuran en distintos niveles de la acción social e individual. Éstos impactan en las trayectorias de las mujeres: en el accionar laboral, en las percepciones subjetivas que cada una mantiene de acuerdo con su rol legitimado, en la conciliación trabajo-familia, en las estrategias que despliegan para moverse e ir a trabajar, entre otros.

LA TRAYECTORIA DOCENTE: EXPERIENCIAS PREVIAS Y ESTABILIDAD LABORAL.

1. *El camino hacia la estabilidad: la satisfacción que ofrece la titularidad en la profesión docente*

En la mayoría de los países de América Latina, la profesión docente goza de relativa estabilidad (FALUS; GOLDBERG, 2011). Sin embargo, los docentes transitan por suscitadas experiencias antes y después de obtener un cargo fijo y permanente. En los relatos aportados por las docentes, podemos identificar un marcado sentido de satisfacción por el crecimiento personal que le ofrece la titularidad del cargo. A pesar de ello, previamente, todos y todas los y las docentes recorreremos un camino antes de obtener la anhelada estabilidad laboral.

Claudia, quien ejerce la docencia hace seis años y se encuentra como titular en una escuela primaria de Plaza Saguier (a 42km de su localidad) y quien a su vez, tiene a cargo tres hijos de entre 15 y 21 años, relata su experiencia en múltiples escuelas de la región “hace seis años que soy docente, actualmente estoy trabajando en la escuela de Saguier, que hace muy poquitos meses que tuve la suerte de titularizar” y “pertenezco más a lo que es la región octava pero siempre me tiré y tenía más chance en región tercera” (comunicación personal, 16/12/2021).

Al igual que Claudia, Mariana, docente que ejerce la docencia hace 7 años y se encuentra como titular en tercer grado, se traslada desde Estación Clucellas hacia la localidad de Clucellas (9km) y quien tiene a su cargo a un niño con 4 años, ha recorrido también varias escuelas y luego de 5 años de innumerables reemplazos, consigue titularizar en una escuela durante el Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio. De este modo relata: “Me recibí en noviembre de 2015, al año siguiente trabajé en el colegio San José. Después trabajé casi todo ese 2016 en Villa San José, después trabajé como dos años en la 404 y en el 2019 me quedé sin trabajo fijo, así que trabajé en varias escuelas, trabajé en María Juana, trabajé en Santa Clara, Trabajé en Estación Clucellas y después en el 2020 titularicé en Saguier, año de pandemia. Así que ahí trabajé a distancia y en el 2021 me trasladé, en mayo a la 404” (comunicación personal, 03/03/2022). Como podemos observar, ambas docentes, a pesar de haber obtenido la titularización del cargo, continúan teniendo que trasladarse ya que aún no han podido lograr titularizar en una escuela ubicada en sus localidades.

Por otra parte, sumado al relato que Claudia y Mariana realizan sobre sus trayectorias en distintas localidades y escuelas, Rosario explica que desde sus comienzos trabajó en distintos establecimientos, ya sea en el ámbito público como el privado, incluso ha llegado a trabajar en maternales. A diferencia de estas últimas, Rosario a pesar de tener 8 años de antigüedad en la profesión aún no logró titularizar en un cargo. En la entrevista nos relata: “Hace ocho años que soy docente, me recibí en el año 2013. A partir del año 2014, empecé a trabajar en un maternal del cual me llamaron porque había llevado un currículum. Después de unos años comencé a realizar reemplazos en algunos establecimientos públicos y privados...” (comunicación personal, 8/01/2022).

En la misma línea, Marcela quien realiza doble jornada laboral en una escuela primaria y en una secundaria, relata que, a pesar de contar con cuatro años de antigüedad, sigue sin ser titular. De esta manera relata: “Hace cuatro años que soy docente, trabajé en escuelas de la ciudad de Rafaela y pueblos alrededor hasta unos 70km” (comunicación personal, 22/06/2022).

2. Concurso de Titularizaciones en Santa Fe: Desafíos de la Etapa del Docente Reemplazante

El concurso de titularizaciones es mediante el cual se ofrecen a los y las docentes *escalafonadas*, según su orden de mérito, las vacantes de cargos y horas en la provincia de Santa Fe. A partir del trabajo de campo, pero también de mi experiencia como docente, podemos describir a la etapa del docente reemplazante como compleja, dinámica y agitada. Durante el período de reemplazo -que suele coincidir con el comienzo de la docencia- se viven situaciones de ansiedad a la espera del llamado telefónico de alguna escuela que le ofrezca una suplencia para uno o más días. En algunos casos, coexiste la suerte de conseguir un cargo hasta que sea liberado y ofrecido en titularizaciones. Ese cargo a liberarse se denomina “cargo interino” y le brinda cierta tranquilidad al reemplazante por un largo tiempo. Desde la experiencia de las docentes entrevistadas, ser docente reemplazante significa – como señalaron en la entrevista- no disponer de determinados bienes y servicios ofrecidos por un salario mensual estable, una obra social, vacaciones pagas, la ausencia de representación de un gremio ante luchas de derechos no reconocidos y los beneficios otorgados por estar asociadas, entre otras cuestiones que sí lo tienen las docentes titulares.

Para entender los desafíos que plantea el período de concurso de titularidad, es preciso analizar cuáles son los argumentos a nivel jurídico que sustentan determinados retos en la carrera docente. El Decreto N° 3029/12 en el ANEXO III establece las pautas para la titularización de cargos y horas cátedras en el sistema educativo. El mismo expresa que se

obtiene un total de 0,03 puntos por día de desempeño. Por cada año de antigüedad se dan 0,25 puntos. A su vez, se otorgan puntos a través de cursos de capacitación, seminarios, talleres o módulos de postítulos de grado y posgrado siempre que se encuentren estrictamente relacionados con el cargo/espacio curricular al que aspiran titularizar. Si bien no existe un mínimo o máximo de puntos reglamentados para lograr la titularidad de un cargo, se estima que, en el caso de nivel primario, se obtiene con un mínimo de dos o tres años de antigüedad. Lo cierto es que, este logro o beneficio se consigue siempre y cuando haya cargos reales por establecimientos y el puntaje sea más alto que el de la competencia. Quien tenga mayor puntaje será quien obtenga la titularidad del cargo al establecimiento elegido. En la página anterior hemos detallado cómo las docentes fueron narrando sus trayectos y periplos hasta llegar, en los dos primeros casos, a la titularidad de sus cargos y, en los dos últimos, al reemplazo de larga duración. De las cuatro maestras consultadas ninguna de ellas es oriunda de la localidad donde se encuentra ubicada su escuela donde realizan el trabajo formal.

3. Fundamentos sobre la elección de docentes en el Departamento Castellanos: contexto y desafíos en Zonas Semirurales

La elección de las docentes que trabajan y se movilizan dentro del Departamento Castellanos tiene su fundamento. Las escuelas de esta región están ubicadas en localidades pequeñas, algunas de ellas, como Saguier y Estación Saguier, calificadas como ⁷semirurales, denominadas zonas desfavorables, lo que implica la participación de docentes externas a las localidades nombradas. A su vez, son las mismas docentes quienes, por su ubicación geográfica y su baja probabilidad de oportunidades laborales ofrecidas en su pueblo, deciden moverse hacia otros sitios en busca de percibimiento económico y aumento de antigüedad.

Las historias que narran quienes experimentaron la enseñanza en escuelas rurales coinciden en las particularidades que adquiere esta experiencia, sus condicionantes climáticos, vehiculares, ya que los caminos muchas veces son intransitables, la realidad educativa de la población y sus características contextuales, económicas y hasta edilicias. Claudia, relata su experiencia personal en una mañana de mucha lluvia:

me agarró la lluvia y estaba trabajando en el campo. Tenía chicos, no los venían a buscar. Y bueno cargué los chicos en el auto, quisimos salir y había llovido tanto que me dio miedo y me quedé frente a la escuela. Estuve dos horas para que me vengán a buscar,

⁷ Son aquellas escuelas que están emplazadas en localidades con menos de 2000 habitantes.

los papás que me llamaban por teléfono preocupados que querían que se los llevaras al pueblo entonces si eso. Me tocó mucho transitar en escuelas de campo, entonces al tener eso en contra esa experiencia fue terrible (Claudia, comunicación personal, 16/12/2023).

Mariana, a su vez, en una de las entrevistas realizadas, contó su experiencia viajando hacia su escuela semirural que, según sus palabras, “*nunca olvidará*”: “me tocó una tormenta muy fuerte, lluvia muy fuerte que ahí sí me asusté” (comunicación personal, 3/03/2022).

Sumado a las experiencias de Mariana y Claudia, agregamos lo conversado por Romina, quien describe la realidad laboral de acuerdo con la ubicación de las escuelas. Según su relato, estas prácticas son totalmente disímiles.

creo que cada escuela tiene la forma de trabajar que la hace particular en el lugar donde está situada. La escuela también tiene mucho que decir, la describe mucho. Yo, por ejemplo, en las escuelas de la ciudad, el grupo de alumnos con el que vos te encontrás en el aula es numeroso, cada aula tiene una edad y se trabaja de una determinada manera y quizás en escuelas de pueblo o escuelas rurales, el grupo de alumnos con el que se trabaja es reducido, pero el aula cuenta con edades diferentes por ejemplo en la misma aula podés tener nenes de seis, siete y ocho años. Entonces la planificación es diferente, hay muchas actividades que tenés que adaptar y bueno los materiales y las formas de trabajo hace que sea diferente a la de una ciudad (comunicación personal, 8/01/2022)

Como vimos hasta aquí, las historias de las docentes están marcadas y atravesadas por sus trayectorias sociales y experiencias escolares. Los diferentes caminos transitados por las docentes que trabajan en escuelas rurales reflejan condiciones laborales que dependen de múltiples aspectos que tienen que ver con la organización interna de los y las estudiantes y de los y las docentes (⁸plurigrado con personal único), características del medio, necesidades de la población, asistencia diaria, copa de leche, albergues, etc. Todas estas características plantean un desafío continuo para las docentes.

A continuación, reflexionamos sobre los sentires de cada docente tratando de aproximarnos al análisis de la mirada que tiene cada una de su realidad laboral.

⁸ Sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro (Flavia Terigi, 2006)

4. *El reconocimiento y valor del trabajo docente en el mercado laboral: Logros y sacrificios.*

*Más allá que no sea bien remunerado. No importa.
Sé que es mi trabajo y que lo tengo que hacer
(Claudia, docente de Nivel Primario, 2022)*

La frase que inaugura este apartado fue recuperada de una entrevista en donde la docente hacía referencia al reconocimiento y valor de su participación en el mercado laboral reconocido como un logro o “beneficio” al que, a pesar de su baja retribución salarial, comprende el costo de su presencia en ella. Del mismo modo, Marcela expresa la satisfacción y el valor sostenido sobre la base de la estabilidad laboral: “estoy feliz porque puedo tener mi dinero y mi trabajo” (comunicación personal, 22/06/2022). Parafraseando el trabajo de Sloane y Williams (2000) y en diálogo con sus reflexiones, la satisfacción superior detectada entre las mujeres no está ocasionada por el resultado de una alta valoración de los atributos del trabajo, sino que representa una diferencia innata de género, considerando que las trabajadoras ponen menor énfasis en la paga que los varones. Es decir, de acuerdo a Lahittette “los estereotipos de género se mantienen y acompañan la incorporación de la mujer en el mundo labora” (2006). Generar, disponer de recursos e ingresos propios, ser económicamente autónomas, no necesariamente garantiza la traducción de buenas condiciones laborales, por el contrario, muchas mujeres logran insertarse laboralmente, pero experimentan obstáculos diferenciales respecto de los varones (Díaz Langou, et al. 2019).

Las persistentes desventajas de las mujeres en el mercado del trabajo no pueden ser únicamente explicadas por la estructura o por la dinámica del mercado, sino que exige la introducción en el análisis de ciertas dimensiones culturales. Entre éstas se encuentran las relaciones de poder, las representaciones sociales acerca del trabajo, del rol de la mujer y los estereotipos de género que regulan las prácticas sociales y laborales (Longo, 2009). La naturalización de los roles asignados a las mujeres oculta la regulación jerárquica de los afectos, del sexo, del uso del dinero, del proceso de toma de decisiones, encubriendo relaciones de poder (Chitarroni et al., 2002). Dichos estereotipos siguen una lógica de restricción y discriminación de trayectorias laborales arrastrando profundas desigualdades. La mujer lleva adscripto el rol de ama de casa, madre, socializadora y mediadora, productora y reproductora de lo cotidiano [...] (Chitarroni et al., 2002). Esto explica el surgimiento y la inserción de las mujeres en instituciones escolares considerándolas con ciertas cualidades “naturales” al género femenino. Para realizar una tarea eminentemente educadora, civilizadora y homogénea, se consideraba a

la mujer mejor dotada que el hombre ya que ésta llevaba en su ser un “manto de ternura” (Alliaud, 1993).

Tardif (2012) permite comprender los avances y retrocesos en la conformación de la docencia como profesión, a través de un recorrido histórico marcado por tres etapas: la *edad de la vocación*, la del *oficio* y finalmente la *edad de la profesión*. La enseñanza escolar tal como la conocemos en la actualidad surgió en Europa en los siglos XVI y XVIII en el marco de la Reforma Protestante y de la Contrarreforma Católica. Dichas reformas vienen acompañadas por la creación de escuelas básicas y de los primeros colegios secundarios. Durante este periodo el trabajo de enseñar se encuentra esencialmente en manos de las comunidades religiosas protestantes y católicas quienes profesaban gratuitamente. Así, la edad de la vocación que domina la docencia se caracteriza por profesar la fe más que por instruir. En este marco religioso la enseñanza era considerada una *vocación*. Según Birgin (1997) se trató de una profesión libre que se caracterizó por una relación contractual entre maestros y familias o comunidades. La enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de la Iglesia o de profesionales libres, que ejercían por propia cuenta.

La pedagogía de aquel entonces estaba basada en la religión, las tradiciones pedagógicas de las comunidades religiosas y sobre todo en la moralidad de la docente. La formación era prácticamente inexistente: las mujeres, religiosas y laicas, aprendían a enseñar enseñando, por experiencia e imitación de las docentes más experimentadas. Las tradiciones pedagógicas se orientaban esencialmente al control de los niños, en particular el control corporal: debían permanecer sentados en clase, sin moverse, debían respetar las consignas, se controlaban sus movimientos, aunque también sus posturas, sus gestos, etc. Si hacía falta se podía castigar severamente a los niños y las sanciones físicas eran frecuentes (op. cit. 1997).

Las condiciones laborales en la era de la vocación (remuneración, prestigio, tareas, etc.) pasaban a un segundo plano. Según Tardif (2012) para las mujeres docentes las condiciones materiales no importaban, por más “miserables” que fuesen, ya que tenían que cumplir con su misión. En pocas palabras el trabajo docente durante esta etapa se caracterizó por contar con baja valorización social, altamente jerarquizado y con escasa autonomía, sometido a varias formas de control (Tardif, 2012).

Ya en el siglo XIX, con la denominada secularización, separación del Estado y la iglesia y la conformación de una escuela laica y pública, se da inicio a lo que Tardif (2012) denomina a la *edad del oficio*. Durante esta etapa, se produce la nacionalización de la educación y surge el trabajo de las mujeres laicas integradas a la función pública. Así, la relación entre las docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial.

La docencia fue adquiriendo una identidad común, las escuelas normales de la época brindaban una formación sólida, con una valoración del aprendizaje a través de la experiencia del trabajo docente, a diferencia de la edad de la vocación donde la formación era mínima. Otro aspecto característico son las condiciones de trabajo que debía garantizar el Estado para un mejor desempeño de la práctica docente, en las cuales se incluye salarios, jubilaciones, igualdad con los hombres, entre otras. El mencionado autor destaca que la docencia como oficio adquiere autonomía pedagógica relativa, pues el Estado le reconoce sus competencias para desarrollar una clase: las docentes son responsables de sus clases, del manejo de los alumnos, de las elecciones pedagógicas vinculadas a la materia que imparten, a las actividades de aprendizaje, a la disciplina, etcétera. Aunque, según Birgin (1997), en este periodo, se instaló la coordinación vertical y horizontal de la oferta educativa regulada por el Estado a través de la unificación de contenidos que eran considerados básicos. Aunque se elaboraron varios proyectos de formación docente y, en particular, de creación de enseñanza normal, no progresaron. Estos intentos de organización de la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado Argentino, con el modelo del Estado Liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la Nación. En ese contexto, desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un proceso de estatización de la educación popular (Braslavsky, 1999).

La escuela se constituyó así en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado Nacional; esto demandó de una enorme cantidad de docentes, por lo que el Estado se convirtió por un lado en empleador de numerosos agentes, y por el otro, definió y se hizo cargo de su formación. Para Tardif (2012) recién en el siglo XX se puede comenzar a hablar de una *profesionalización de la docencia*, en paralelo con la creación de carreras de formación de Nivel Universitario. Según el autor la noción de profesión se caracteriza por: a) la existencia de una base de conocimientos científicos que se adquiere en el marco de una formación universitaria de alto nivel intelectual, y que necesita frecuentes actualizaciones; b) la presencia de una corporación profesional reconocida por el Estado, la cual defiende todos los derechos del público; c) una ética profesional orientada al respeto del cliente; d) autonomía y responsabilidad profesional. Sobre este marco conceptual, la profesionalización de la enseñanza representa una tendencia que se observará durante todo el siglo XX.

Desde aquí el proyecto de profesionalización comienza a entender y consolidar a los docentes como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científico. El objetivo primordial de la profesionalización consistió en la construcción de una base de conocimientos científicos para la enseñanza. Así, desde los años

80, se ha desarrollado un amplio campo internacional de investigación que procura definir la naturaleza de los conocimientos en la base misma del acto de enseñar y promocionar aquellos que son útiles y eficaces para la práctica docente.

5. *El desafío multifacético del trabajo docente: condiciones laborales en la actualidad.*

Tardif (2012) considera que América Latina aún transita la edad del oficio pues sostiene que existen obstáculos para la profesionalización de la docencia, entre los cuales destaca la precarización y la degradación de la condición docente, el aumento de la carga laboral, la diversificación de roles que se le exige a los docentes deben ser múltiples: psicólogos, motivadores, padres de familias, entre otros, finalmente, exigencias cada vez más numerosas de las autoridades políticas y públicas para con los docentes. En vez de gozar de un mayor prestigio, los y las docentes están confrontados en la actualidad a un deterioro de sus condiciones laborales.

Tenti Fanfani (2007) desarrolla un análisis comparativo entre países de América Latina (Argentina, Brasil y México) respecto de las características de los y las docentes. En Argentina, los datos aportados permiten comprender características propias de la profesión docente. En su análisis introduce el concepto de “feminización de la fuerza de trabajo docente” al dar cuenta que en dicho oficio prevalecen significativamente mujeres. Las interpretaciones que desarrolla al respecto lo llevan a ubicar a la docencia en la actualidad, en una posición social intermedia, es decir, que no están ni en las posiciones más desfavorecidas, ni en las más privilegiadas. La feminización de la docencia asume características que influyen directamente sobre el valor del trabajo, su reconocimiento y, en consecuencia, su precio (traducido en menores salarios para las mujeres). Investigaciones que han abordado el proceso de feminización de la docencia (Yannoulas, 1993; Morgade, 1993) establecen una distinción de dos facetas del fenómeno (vinculadas entre sí) y que refieren, por un lado, a la dimensión cuantitativa–ingreso y preponderancia numérica de mujeres a la docencia– y, por otro lado, a la dimensión cualitativa –proceso de construcción subjetiva de una feminidad bajo preceptos hegemónicos–.

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

De esta manera, la feminización docente, desde sus orígenes, implicó no solo la incorporación masiva de mujeres en las escuelas normales, sino una particular manera de tratar la identidad femenina en la formación docente. Como señala Caldo (2014), se desplegaron una serie de estrategias que, en el devenir de la carrera, esculpieron la figura de la maestra y, aún hoy, continúan permeando la imagen de esta profesión. Lo llamativo de estas percepciones hegemónicas que prevalecen sobre el rol docente está dado en las representaciones que cada docente tiene sobre su propio trabajo. Conversando con Marcela, sobre el significado que le atribuye a su trabajo como docente, expresó la relevancia que tienen su labor como un docente referente, salvador y contenedor de problemáticas sociales y familiares que devienen del contexto. De esta manera expresa:

creo que la labor docente es de suma importancia y que hoy en día estamos salvando cuestiones que no se atienden a veces en los hogares o cuestiones económicas, en algunas escuelas, que el docente es como el único referente para que ese niño vea algo “como una luz” en un contexto en el que vive, de bastante oscuridad, donde las cosas no son ideales, como se espera (comunicación personal, 22/06/2022).

Por otro lado, Rosario, manifiesta una satisfacción por el trabajo y la formación que asume como profesional de la educación:

me gusta siempre realizar cursos, capacitaciones, especializaciones porque creo que siempre nos brindan herramientas para estar actualizados y poder brindarles siempre cosas nuevas a los chicos que bueno, hoy en día con la diversidad de familias y la diversidad de realidades con la que contamos está bueno que como docentes busquemos herramientas y estrategias para poder pararnos frente del aula y estar junto con los chicos aceptando y asimilando cada realidad que cada uno trae desde casa (comunicación personal, 8/01/2022).

Las opiniones sobre su propósito profesional y la realidad que asumen por problemáticas socioeconómicas, suelen ser un tema recurrente entre las docentes, aunque, también resaltan la importancia de las capacitaciones y la falta de tiempo para llevarlo a cabo.

Es importante destacar aquí la participación del Estado y más específicamente, del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para entender qué se espera en la actualidad

del trabajo de todos los docentes. En el Subportal⁹ de Educación de la provincia de Santa Fe, se publica:

Nuestra mirada del docente se relaciona con aquellos sujetos que viven la tarea educativa con el compromiso social y la pasión por educar: aquello que en otros momentos se sostenía como un sentir común en la sociedad que era la “vocación docente”, la innegable responsabilidad del maestro que transmite de generación en generación el legado cultural. Ese virtuoso pacto que hace el maestro consigo mismo, en donde siente como sentido de la vida en prospectiva la tarea de “traer” a ese “otro” a la cultura, ese compromiso histórico que garantiza al mismo tiempo el derecho a la educación promovida desde el Estado Provincial.

Nuevamente aquí, reafirmamos lo expresado por Tardif (2012) sobre el rol del docente en la actualidad, asociado a una profesión que exige a los docentes ser psicólogos, motivadores, tutores, familia y, sumado a ellos, sobre exigencias cada vez más numerosas de parte de las autoridades políticas y públicas para con los docentes.

Los procesos de trabajo están profundamente relacionados con las condiciones en que éste se realiza. Rabalino Campos (2005) entiende por *condiciones laborales*: el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales desarrollan sus tareas los docentes. La Secretaría de Gabinete y Coordinación Administrativa de la Nación (2006) define condiciones de trabajo como el conjunto de propiedades que caracterizan la situación laboral, influyen en la prestación del mismo y determinan la salud del trabajador. La Confederación General del Trabajo (CGT) de la República Argentina (2010) considera que un trabajo debe proporcionar los recursos económicos para mantener una vida digna, debe respetar unos horarios, y debe poder ser desarrollado de forma que no ponga en riesgo la salud del trabajador, evitando la exposición a riesgos que puedan causar daños, bien sean estos accidentes o enfermedades.

Según la Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de trabajo elaborada en 2020, desde CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) la mayoría de los y las docentes trabajan en más de un cargo y dedican horas al trabajo fuera de la escuela. La amplia mayoría trabaja en más de un cargo, condición que expone a una sobrecarga laboral que impacta en la salud y en la posibilidad de desarrollar adecuadamente el

⁹ El Subportal de Educación es un lugar de consulta permanente tanto para los establecimientos educativos como para toda la comunidad. Todas las novedades son publicadas en este lugar.

trabajo de enseñar. Es importante destacar que en estas horas de trabajo reconocidas formalmente (trabajo remunerado) no se considera el tiempo que las y los docentes necesitan dedicarle a su trabajo por fuera de la escuela. El 99% de las/os docentes dedica tiempo por fuera de su horario de trabajo formal; el 59% entre 3 y 9 horas, el 21% más de 9 horas semanales, incluyendo casos en que dedican más de 12 hs. (11%). Este trabajo invisibilizado tiene un doble impacto: falta de reconocimiento social y salarial.

El alto porcentaje de docentes que trabaja en dos o más escuelas realiza jornadas laborales fragmentadas que, agravadas por la falta de tiempos produce ausentismo en el trabajo que impacta en la salud de las trabajadoras y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como estrategia, muchas docentes del nivel primario buscan lugares aledaños para poder realizar doble turno. En este sentido, Claudia docente entrevistada durante el trabajo de campo expresa: “Si tengo un doble turno por acá cerquita en la zona trato de salir doce y cuarto y punto, como para llegar a la otra escuela. Sino doce y cuarto, doce y media es cuando partimos” (comunicación personal, 16/12/2021). En la misma sintonía, Marcela expresa: “Como docente trabajo 25 horas, en el turno de la tarde, en primaria y 3 horas en secundaria, en una escuela de la ciudad de Rafaela ...” (comunicación personal, 22/06/2022).

En los relatos de Claudia y Marcela se dejan entrever los tiempos que implica trabajar en dos instituciones y las estrategias que despliegan para “poder llegar”. Estas situaciones descritas constituyen lo que se conoce como el fenómeno de los “Profesores Taxi”: “Este profesor se ve obligado a pasearse por diferentes instituciones ejerciendo su oficio con un mínimo vínculo institucional cruzando la ciudad de un lado a otro a lo largo de su jornada de trabajo, mereciendo el cariñoso pero deprimente estatus de profesor taxi” (Da Cidade, 2011, p. 1). Las políticas neoliberales impuestas en 1990 produjeron una intensificación del trabajo docente que se manifiesta en varios aspectos: la cantidad de escuelas en la que trabajan los profesores como estrategia para incrementar su remuneración salarial; en la cantidad de cursos a cargo, el incremento de alumnos por aula, y nuevas tareas pedagógicas y curriculares que provocan una nueva carga de trabajo (Birgin 1999; Oliveira 2006). Producto es estas decisiones políticas, estas condiciones persisten en la actualidad y están naturalizadas en la cotidianeidad de las trabajadoras.

Resulta indiscutible que la tarea docente es compleja e implica una multiplicidad de actividades desplegadas ya sea en una o más escuelas. En este escenario, y recuperando los aportes de Jaureguiberry *et al.* (2010), la labor docente está socialmente percibida como una labor sencilla y de medio tiempo y que, además, la formación necesaria se consigue mediante una carrera corta. Sin embargo, como observamos durante el trabajo de campo la cantidad total

de horas que conforman la jornada del quehacer docente sumado al trabajo invisibilizado fuera del horario escolar, tensiona estos imaginarios.

CAPITULO III.

MOVILIDAD, PRÁCTICAS DE CUIDADO Y EMPLEO.

Como soy docente de primaria viajo todos los días
(Marcela, comunicación personal, 22/06/2022)

1. *Prácticas de cuidado y empleo: Un análisis desde la perspectiva de la movilidad*

A partir de la lectura de las entrevistas y de los objetivos de esta investigación, este capítulo propone un análisis que surge de escuchar y observar prácticas de cuidado y de empleo que sostienen las trabajadoras docentes desde un enfoque de movilidad.

La frase que tomamos para iniciar este capítulo hace referencia a la jornada de trabajo de las docentes de Nivel Primario en las cuales, como venimos señalando, implican más que el desplazamiento y el tiempo propio destinado al viaje realizado. Las docentes de este nivel deben desempeñar 25 horas semanales y cuatro horas y media diarias de cumplimiento efectivo. Según el Decreto N° 4720/61 de escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, el horario reglamentado contempla el horario que va desde las 7:45hs hasta las 12:00hs. A partir del presente año 2023, se suma a las horas reglamentadas, la denominada “Jornada Ampliada” que estima una jornada de 5 horas mínimas todos los días, de 7:45hs a 12:45 para el turno mañana. Si analizamos la cantidad real total de horas que conforman la jornada del quehacer docente, queda en evidencia una situación totalmente diferente a la que se plantea en la normativa. Como hemos analizado en el capítulo anterior, la jornada laboral del docente en el nivel que estamos estudiando, excede las horas del trabajo en la escuela. A ellas se suman, además, las horas de trabajo extraescolar y las destinadas al traslado. Para ello es preciso, incorporar el enfoque de movilidad en su articulación con el empleo y las tareas de cuidado contemplando las diversas dinámicas y condiciones que se desprenden de ellas (Jirón y Imilán, 2018).

En este escenario, nos parece relevante considerar y recuperar las características que diversas autoras reconocen en la movilidad, desde su categorización temporal y espacial. El estudio de la movilidad involucra mucho más que los desplazamientos que las personas realizan para cumplir con actividades como el trabajo o la educación. Los diversos movimientos involucran numerosas prácticas que reproducen nuestras formas de habitar (Jirón y Cortes 2011; Jarvis 2005) y percibir el mundo. Tal como plantea Cresswell (2010), la movilidad implica comprender los sentidos y significados que se desprenden con cada movimiento. El

llamado es a considerar la movilidad como una actividad que involucra acciones y experiencias que pueden ser analizadas desde las realidades propias de los territorios y sus habitantes, más allá de lo netamente temporal que plantea el desplazamiento. En este sentido, la movilidad es un reflejo de estructuras sociales que le dan sentido y regulan la experiencia vivida en cada movimiento.

Cuando conversamos con las docentes acerca de las experiencias de movilidad que han tenido que vivir durante su trayecto hacia sus lugares de trabajo han manifestado una diversidad de experiencias ajustadas a distintos momentos. En primer lugar, antes de emprender el viaje, organizan el cuidado de sus hijos/as, la vestimenta y materiales necesarios para su día escolar, los materiales para el día de trabajo, la verificación del vehículo antes de marchar, las condiciones meteorológicas, entre otros. Así lo expresa Marcela:

Antes de emprender el viaje ya tengo preparado mi bolso desde la mañana del día anterior con carpetas, manuales, el material que necesito... dialogo un poquito con mi hija ... me preparó con mi higiene personal, me arreglo un poco, me pongo chaquetilla, me subo al auto y viajo (comunicación personal, 22/06/2022)

En este relato se visualizan, al menos, tres dimensiones de la vida cotidiana que se articulan de manera casi automática: la planificación previa al viaje de los recursos necesarios para el trabajo, la atención y el vínculo necesario entre las partes (madre e hija) antes de salir del hogar -con lo que ello implica desde el aspecto emocional y efectivo- y, por último, el aseo personal, la observación de las condiciones del vehículo y su propio desplazamiento.

Sumado al relato de Marcela, Rosario, quien tiene dos hijas a cargo, organiza su viaje y el de sus hijas al mismo tiempo. Aquí se observa que su movilidad es interdependiente, es decir, no sólo involucra su movilidad sino también la de los miembros del hogar, como en este caso, las de sus hijas:

preparábamos todo, cargábamos todo arriba del auto y realizábamos el viaje de manera segura, viajamos despacio, salíamos una horita antes, el viaje de Rafaela a Estación Saguier requiere de unos treinta minutos o cuarenta minutos así que salíamos una horita antes (comunicación personal, 8/01/2022)

Desde el enfoque de movilidad, no es posible admitir que la vida cotidiana de un individuo en sus *dimensiones fijas y móviles* se encuentre aislada de otras personas, de otros

miembros del hogar o sus redes. Los viajes que cada uno realiza siempre están en relación con otros. En este sentido, las decisiones de movilidad casi nunca son individuales, se encuentran constreñidas por un conjunto de decisiones y negociaciones previas que suceden antes del salir del hogar (Jirón y Imilán, 2018).

En el caso de Mariana, la interdependencia en sus prácticas de movilidad devela que es la principal organizadora de una serie de prácticas cotidianas. Pese al discurso de igualdad de género que plantea ella junto con su esposo, al observar sus prácticas de movilidad se expresa la desigualdad al interior de la pareja en jugar roles dentro de la interdependencia.

En mi casa, por suerte mi marido llega antes del trabajo, trata de llegar a las 11 para que yo termine de organizarme con mis cosas. Ellos se van a comer de mi suegra, así que mi suegra me ayuda en ese sentido, así yo no tengo que estar apurándome para cocinar, puedo terminar de hacer mis cosas. Y bueno, muchas veces me preparo, no almuerzo porque en el horario de clases me siento mal (comunicación personal, 3/03/2022)

En la misma línea de análisis podemos sumar la trayectoria de Rosario, quien se encarga además de la organización individual, del cuidado y planificación de sus hijas. Nuevamente, en este caso, emerge una red de relaciones interdependientes que excede la relación unilateral entre padres e hijos, así como en el espacio-tiempo delimitado a la vivienda en que se desenvuelve. El cuidado acompaña diferentes espacios-tiempos de la madre, conectada de forma permanente involucrando su espacio-tiempo laboral (Jirón y Imilán, 2018).

pasaba a dejar a mis dos nenas en la casa de mis papás y ahí continuaba un trayecto más cortito hasta Estación Saguier para bueno realizar el reemplazo en esa localidad, llegando unos quince/veinte minutos antes del horario de ingreso de los chicos (comunicación personal, 8/01/2022).

Junto a este discurso que acompaña a las docentes sobre la organización de la vida laboral cotidiana, el enfoque de movilidad devela que distinciones como espacio privado y público o de producción y de reproducción no posee una legibilidad clara en el caso de Mariana y Rosario, más bien experimentan sus vidas cotidianas en distintos espacios tiempos, en una continuidad de relaciones.

Al mismo tiempo, sus relatos involucran una condición implícita que determina y promueve las diferencias en el desplazamiento. Cresswell y Uteng (2008) explican que es

necesario entender la movilidad tanto desde el movimiento físico, como los significados de estos movimientos, las experiencias que devienen de esas prácticas y el potencial para llevar a cabo esos movimientos, estos últimos generalmente tienen implicancias de género (Cresswell y Uteng, 2008). De este modo, los autores plantean que la movilidad desde una perspectiva de género implica analizar cómo los roles de género influyen en el uso y disfrute de los espacios y cómo el género y su intersección con otras características, como la edad, el origen, el nivel de ingresos, las capacidades, el tipo de profesión, barrio o población donde se vive, condiciona y determina las opciones de movilidad de las personas.

Esta perspectiva de género, que se interesaba por la circulación de las mujeres en el espacio público, puso en evidencia prácticas y experiencias diferenciales respecto a los varones tanto en los patrones de movilidad, así como en las percepciones sobre el espacio y las estrategias de uso de este. En la última década, y con la proliferación de los estudios de la movilidad, algunas autoras han sugerido que los estudios de género deben poner énfasis en las relaciones entre varones y mujeres, niñas y niños, y no sólo focalizarse en la historia de mujeres y transporte. O, mejor dicho, que las experiencias de movilidad de las mujeres deberían poner sobre relieve las estructuras que hacen posible que esa experiencia sea diferente a la de los varones, pero al mismo tiempo interrelacionadas con las movilidades de distintas personas (Law 1999, Walsh 2009).

A partir de la revisión de la literatura en torno a los estudios de movilidad y género de las últimas décadas, Hanson (2010) identifica dos corrientes presentes en las investigaciones: la primera busca responder cómo el género da forma a la movilidad, focalizándose en cómo las diferencias de género crean, refuerzan o cambian patrones de movilidad cotidiana. La segunda se focaliza en comprender de qué manera la movilidad da forma al género, preocupándose principalmente sobre cómo el proceso de movilidad/inmovilidad permite visibilizar las relaciones de poder cambiantes insertas en las relaciones de género.

En este sentido, recuperamos el concepto teórico de movilidad ya que nos permite analizar y reflexionar sobre las trayectorias laborales de las docentes que cotidianamente se desplazan hacia otros pueblos a trabajar que -como veremos a continuación- adquieren ciertas características e implican ciertos desafíos para las entrevistadas.

2. Desafíos de la movilidad femenina: un análisis sobre distancia, disponibilidad y transporte

A partir del trabajo de campo hemos observado distintos desafíos que plantea la movilidad femenina. Entre ellos, la disponibilidad, el tipo de transporte utilizado, el tiempo destinado a previo y pos-desplazamiento, los caminos y trayectos donde se realiza el traslado y los sentires y significados que aporta la movilidad diaria en cada una de las docentes. Todas ellas utilizan sus propios medios para desplazarse, solventar los gastos de mantenimiento y combustible. Aunque se han realizado varios proyectos, aún no se cuenta con la disponibilidad de transportes públicos en conexión con las localidades aledañas. La ausencia de frecuencia de transporte público y de conectividad entre localidades dentro del Departamento Castellanos, es un hecho histórico fuente de disputa y discusión entre la gestión pública, municipios e intendencias. La falta de políticas públicas y consensos, refuerzan lo que numerosas investigaciones afirman sobre movilidad de las mujeres: el sexo femenino se ve más condicionada a factores espaciotemporales (distancia, disponibilidad y transporte) en su movilidad cotidiana (Díaz Muñoz, 1995).

En el plano incorporado a continuación, se encuentran demarcados las cuatro localidades donde se ubican las instituciones escolares y los trayectos realizados por las docentes. Como punto de referencia, la ciudad de Rafaela (círculo azul oscuro) y las cuatro escuelas ubicadas al sudoeste de la ciudad. En la figura se encuentran identificadas a través del uso de flechas, las localidades de origen y las escuelas a las que las docentes destinan su movilidad. La flecha de color rojo señala el trayecto que realiza Claudia, que va desde María Juana hacia la localidad de Plaza Saguier (42km), la de color fucsia indica el recorrido que realiza Mariana, que se origina en la localidad de Estación Clucellas hacia Clucellas (8km), la flecha de color naranja simboliza el camino que realiza Rosario, que da origen en la ciudad de Rafaela con destino a Estación Saguier (30km) y, por último, la flecha de color verde muestra el recorrido que emprende Marcela, desde la ciudad de Rafaela hacia la localidad aledaña, Susana (15km). En el recurso compartido, se logra observar los desplazamientos y la distancia que existe entre las escuelas y las localidades de las docentes entrevistadas.



Plano del departamento castellanos con la localización de las escuelas primarias en los pueblos correspondientes. Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis de las entrevistas, pudimos reconocer algunas particularidades que nos permiten pensar en las experiencias de movilidad de quienes transitan cotidianamente este espacio. Marcela quien vive en la localidad de Rafaela y se moviliza diariamente, por la tarde, hacia la localidad de Susana (15km) nos cuenta:

Uno tiene que disponer de medio de movilidad, de dinero para pagar el combustible... Es un gran costo, yo le calculo unos \$10.000¹⁰ por mes. Estoy viajando unos treinta kilómetros diarios, salgo más o menos media hora antes de mi domicilio antes de entrar al colegio (comunicación personal, 22/06/2022).

Las docentes recorren entre 30km a 86km diarios y, entre 320km y 2240 km mensuales. Claudia, quien se desplaza todos los días desde María Juana a Plaza Saguier, recorriendo 86 km diarios durante un año (2020-2021), comenta,

¹⁰ De acuerdo a la cotización oficial del mes de octubre de 2023, el gasto producido, por mes, sería de 25 dólares.

Viajo bien temprano contando que tengo casi y unos 86 kilómetros, todos los días, ósea que, para salir de mi casa con tiempo para poder, siempre le doy esos diez minutos por si me llega a pasar algo, salgo seis y media, siete menos veinte, cosa de estar siete y media en la escuela (comunicación personal, 16/12/2021)

Rosario, quien se traslada, todos los días 30 km de ida desde Rafaela a Estación Saguier, y 30 kilómetros de vuelta, desde año 2019 hasta el año 2021, expresa que:

Lo que implica tener que viajar todos los días, sí, es un determinado costo que, si bien algunos meses uno contaba con el ayuda del boleto rural que nos ofrecían, esa ayuda económica no cubría al cien por ciento de lo que es movilizarse todos los días y bueno inclusive algunos meses tampoco nos abonaban ese boleto como es el caso de diciembre y uno como docente tenía que ir a cumplir durante ese mes todos los días de igual manera. En cuanto a mantener el auto también es otro presupuesto que bueno uno tiene que ir teniéndolo en cuenta para realizar un viaje seguro, para viajar tranquilo y poder movilizarte de manera segura (comunicación personal, 8/01/2022).

Desde el año 2021, se implementa por medio del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, el Boleto Educativo Gratuito y el Boleto Educativo Rural. Ambos, tienen por objeto garantizar la llegada de estudiantes, docentes y asistentes escolares de los establecimientos educativos de toda la provincia. En el caso del Boleto Educativo Rural, se trata de un beneficio que permite viajar a estudiantes, docentes o asistentes escolares al establecimiento educativo rural en el cual trabaja o asisten a clases diariamente, en un medio de transporte acordado con municipios o comunas. El importe del monto corresponde a los kilómetros entre el domicilio del solicitante y el establecimiento al que asiste por los días efectivos de traslado. Sin embargo, y cómo podemos observar en el relato de Rosario, este beneficio no cubre todo el traslado.

Por su parte, Marcela quien se traslada desde la ciudad de Rafaela hacia la localidad de Susana, recorriendo 30km diarios, afirma,

Estoy viajando unos treinta kilómetros diarios, salgo más o menos media hora antes de mi domicilio antes de entrar al colegio. Ahora el viaje es bastante tranquilo ya que la

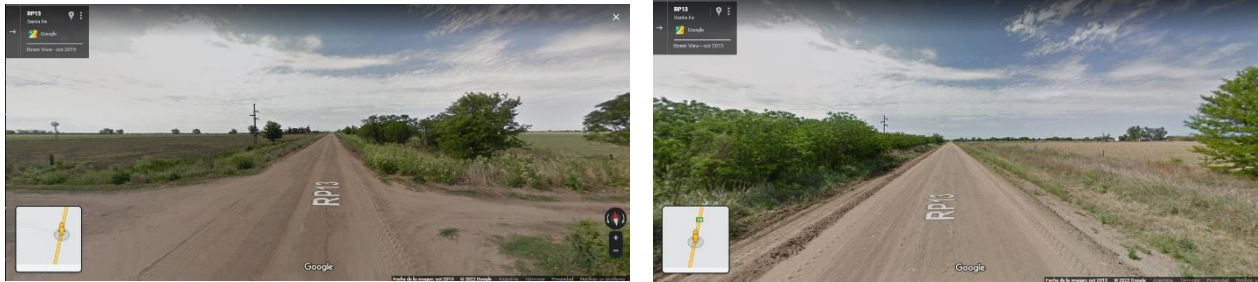
ruta está bastante aliviada. Hay días en la que está cortada o hay un accidente o algo y se demora un poco más pero generalmente es bastante ágil el viaje. Viajo desde Rafaela hasta la localidad de Susana (comunicación personal, 22/06/2022).

Por último, Mariana, recorre 16 km diarios desde 2021 a la actualidad. Al igual que señalaron sus colegas, utiliza su auto personal para trasladarse todos los días. La docente relata las distintas localidades a la cuales se dirigió para trabajar, recorriendo múltiples caminos hasta lograr titularizar (siendo ésta una escuela a 8km de su localidad). Así lo expresa:

Me recibí en noviembre de 2015, y al año siguiente trabajé en el colegio San José (de la ciudad de Rafaela). Después trabajé casi todo ese 2016 en Villa San José, después trabajé como dos años en la 404 y en el 2019 me quedé sin trabajo fijo, así que trabajé en varias escuelas, trabajé en María Juana, trabajé en Santa Clara, Trabajé en Estación Clucellas y después en el 2020 titularicé en Saguier, año de pandemia. Así que ahí trabajé a distancia y en el 2021 me trasladé, en mayo a la 404 (comunicación personal, 3/03/2022).

Los relatos de las docentes dejan entrever cómo además de contemplar los gastos principales de un transporte en circulación, existen aspectos estructurales propios del desplazamiento que deben sobrellevar para cuidar su puesto de trabajo y lograr, en un período de tiempo que puede ser más o menos prolongado, titularizar. Las docentes señalaron en las entrevistas que las condiciones de los caminos, meteorológicas y de horario, determinan e impactan en su movilidad diaria. Más aún aquellas que trabajan en escuelas de zonas desfavorables y deben viajar por caminos rurales -muchas veces- intransitables. De esta manera lo expresa Claudia:

Y sí. Con lluvia, tormentas y por ahí tenés que cumplir un horario y lamentablemente no soy de pedir licencia o no soy de pedirme el día. Eso es lo que por ahí tiene en contra el viajar cuando el tiempo no te acompaña, o los días de neblina que no ves nada. Eso también en invierno por ejemplo es algo que lo tengo en cuenta me levanto y lo primero que hago es mirar hacia fuera si hay neblina sé que tengo que salir por lo menos media hora antes de lo normal porque sé que voy a demorar más (comunicación personal, 16/12/2021).



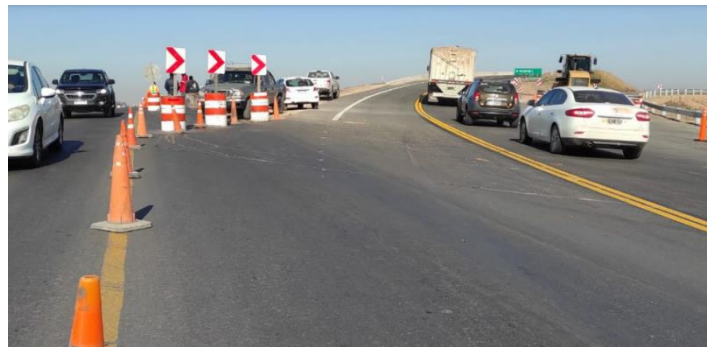
Camino rural, ruta provincial 13. Fuente: Google Maps

En las fotografías se pueden observar el estado de los caminos rurales donde, además de transitar vehículos livianos (autos, motos, camionetas) también circulan rodados de gran porte o tránsito pesado como las maquinarias agrícolas, animales y camiones.

Según el último informe de 2019 de la Agencia de Seguridad Vial Nacional, en Argentina existen más de 400.000 kilómetros de caminos rurales. De los cuales, el 65 % tienen inconvenientes o están en mal estado (Agrofy News, 18 de enero 202). El informe destacó el riesgo de transitar por estos caminos ante la gran diferencia de tránsito en rutas asfaltadas. En este sentido, se señala que el transporte de carga deja grandes ahuellamientos y además en algunas vías con un carril de circulación, imposibilita el sobrepaso o el entrecruzamiento con vehículos que circulan en sentido contrario, determinando puntos de intersección conflictivos. Estos caminos suelen estar en mal estado o con elementos y suciedades sobre la calzada generando inconvenientes en los neumáticos. Por este motivo, las docentes coinciden en afirmar que transitar en estas condiciones, implica un malestar durante su recorrido espacial que, en ocasiones, deben contemplar otros tiempos de traslado como señala Rosario los días de neblina.



Ruta Nacional N° 34. Fuente: Google Maps



Puente de la autopista Ruta Nacional N° 34. Fuente: Prensa Vialidad Nacional

A su vez, entre las docentes entrevistadas, están quienes viajan por ruta. El mantenimiento, la transitabilidad y la circulación por este medio también genera preocupación, fastidio y tensión en quienes lo transitan. Según el relato de una de las entrevistadas, el manejar por ruta tiende a ser desafiante. Así lo relata Marcela: “me dio un poco de miedo, tensión y adrenalina al máximo” (comunicación personal, 22/06/2022). De acuerdo con este análisis, la movilidad impone severas restricciones en las condiciones del trabajo en las docentes. Es decir, la infraestructura vial, el tiempo climático, los imprevistos, la tensión producto del desplazamiento, entre otros, generan frustraciones y descontento en los individuos que lo transitan- en este caso- en las docentes.

3. La influencia del tiempo y el transporte en la movilidad de las docentes

Otro de los aspectos relevantes para entender las condiciones de movilidad, es el tiempo destinado al traslado hacia las escuelas. Este tiempo, va desde los 10 minutos a 1 hora, dependiendo de cada caso particular y de las condiciones meteorológicas del momento. Lo que no varía es el medio de transporte que utiliza cada una de las docentes. Como ya mencionamos en el apartado anterior, las docentes con quienes trabajamos utilizan sus propios medios de transporte para movilizarse. En ocasiones, van rotando y comparten el viaje con otras colegas. De esta manera relatan: “Salgo seis y media, siete menos veinte, cosa de estar siete y media en la escuela” (Claudia, comunicación personal, 16/12/2021), “Y nosotras salimos a la una menos cuarto y llegamos acá a la una. A la una tenemos que ingresar” (Mariana, comunicación personal, 3/03/2022).

El hecho de que el viaje se realice en sus automóviles propios representa gran preocupación en las docentes de forma cotidiana y permanente. A lo largo de su viaje, y como señalan Jirón y Cortes (2011) las mujeres, van sorteando obstáculos que parten desde la organización y despliegue del rodado, el orden de actividades que competen lo escolar, hasta la gestión y planificación al interior de sus familias. Así lo describe Rosario (2022):

Antes de viajar me gusta organizar todo, bueno yo viajé todo el año con mis dos nenas y se la pasaba a mi familia que viven en esa localidad para que me las cuiden así que bueno las organizábamos con ellas dos, preparábamos todo, cargábamos todo arriba del auto y realizábamos el viaje de manera segura, viajamos despacio, salíamos una horita antes, el viaje de Rafaela a Estación Saguier (comunicación personal, 8/01/2022)

Si bien el viaje constituye un tiempo exclusivo dedicado al desplazamiento, también trae consigo una cadena de actividades que trascienden el viaje en sí. La preparación y diseño de la infraestructura de la movilidad, los desplazamientos previos y posteriores al viaje central, los recursos económicos destinados a la movilidad, los aspectos actitudinales, el lugar de residencia, las características sociodemográficas, entre otros factores, se tornan elementos constitutivos de las movilidades (Jirón y Cortes, 2011):

Y bueno implica que, primero es un costo. Es el primer punto para viajar. Es un costo el auto, el viajar, no solamente lo que es combustibles sino todo lo que conlleva los gastos de un auto. Siempre tenés algo y rogando que no se te rompa.

(...) sé quede siete menos veinte de la mañana tengo que salir entonces bueno me queda toda la tarde para realizar cosas del colegio, organizar mi casa... Eh más de una vez, es la noche y uno se pone a hacer cosas de la escuela. Trato de terminar antes de las doce de la noche cosa que después a las 24:00hs quiero irme a dormir porque a las seis de la mañana me toca el despertador bien tempranito (Claudia, comunicación personal, 16/12/2021)

El contexto descrito demuestra que las mujeres -en este caso, las docentes- se ven condicionadas a factores que trascienden el tiempo dedicado exclusivamente al desplazamiento. En su movilidad cotidiana ponen en juego, aspectos actitudinales, económicos y temporales. Estos componentes estructurales imprimen restricciones en la accesibilidad y permanencia de los puestos laborales. Esto explica la afirmación de una de las docentes, cuando expresa que “tomaba licencia para no viajar en esas condiciones” (Claudia, comunicación personal, 16/12/2021). Nuevamente, podemos afirmar que estas experiencias de movilidad, en las docentes, estructuran y condicionan sus trayectorias laborales.

La realidad laboral expuesta en el análisis de las entrevistas demuestra la implicancia y el impacto que genera la movilidad entorno a las condiciones físicas y mentales que imprime la labor docente. Claudia comenta,

Llego cansada (risas). Si tengo muchas cosas para hacer de la escuela es como que sí, continuo, porque si no es como que después viste te cuesta volver a arrancar y si no me tomo algo como para por ejemplo organizar algo en mi casa, limpiar o voy al gimnasio

o hago algo que me gusta después retomó las cosas de la escuela porque si me agotan me canso (comunicación personal, 16/12/2021).

Del mismo modo, Marcela agrega: (...) me gustaría que alguien me lleve y me traiga por el cansancio, más de todo a la vuelta, pero me siento cómoda (comunicación personal, 22/06/2022). En estas dos últimas afirmaciones, se revela la idea central sobre la forma en que la movilidad se manifiesta a través de las distintas experiencias de las protagonistas. Se plantea una dicotomía: por un lado, se encuentran los sentimientos de cansancio y agotamiento que surgen como resultado de la planificación diaria previa y durante el viaje de las personas y de quienes las rodean. Por otro lado, se destaca una supuesta satisfacción que experimentan al tener la posibilidad de moverse de manera "independiente" y de salir hacia un "lugar diferente" fuera del ámbito privado del hogar: De esta manera, Marcela y Mariana relatan:

Me siento cómoda, me gusta viajar, me gusta manejar, me gusta moverme independientemente sin tener que esperar o buscar a alguien. Me gusta esa libertad de poder decidir, así que me siento muy cómoda (Marcela, comunicación personal, 22/06/2022)

Me gusta salir de mi casa y tener que ir a trabajar a otro lado. Más de todo porque es corta la distancia y compartimos el viaje (Mariana, comunicación personal, 3/03/2022).

En este escenario y a partir del recorrido realizado, podemos abordar a las movilidades -en este caso que se dan a partir del trabajo docente - como parte y reflejo - de una estructura social y económica, donde el interés y el foco debe estar centrado en indagar especialmente en elementos de género, en tanto categoría clave para analizar las movilidades diferenciadas. De acuerdo con Figueroa y Waintrub:

Las mujeres conforman uno de los grupos con movilidades más complejas debido a una fuerte construcción social que las asocia con la supervivencia económica, funcional y social del hogar. La mujer es la encargada de asegurar la supervivencia de su grupo familiar en el tiempo y el espacio, limitando su tiempo disponible y, disminuyendo con ello, sus capacidades de desplazamiento (2015, p. 49).

En diálogo con los autores, los relatos y las movildades de las docentes que analizamos en este capítulo develan la relevancia de generar una comprensión más compleja de la relación entre género y movilidad, entendiendo que ambos se influyen mutuamente en un proceso complejo de carácter interdependiente.

CAPITULO IV.

CONCILIACIÓN ENTRE EL TRABAJO, LA MOVILIDAD Y LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES.

1. La importancia de conciliar: retos y desafíos que plantea lo privado y lo público en las docentes.

En los últimos años, la conciliación entre la vida familiar y laboral ha adquirido gran relevancia en la sociedad. Con el aumento e incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado, la búsqueda por conciliar los ámbitos públicos y privados, se incrementó. Esto se debe a que afortunadamente, la participación de las mujeres en el mercado laboral se ha vuelto cada vez más habitual, y todo indica que esta tendencia continuará en el futuro. A pesar de ello, la responsabilidad de atender y cuidar a los hijos y a las personas mayores sigue recayendo en su mayoría en las mujeres, generando de esta manera, una sobrecarga de tareas para ellas, lo cual tiene consecuencias negativas para la sociedad en su conjunto (Cánovas Montero et. al., 2015).

Recuperando los aportes de Dora Barrancos (2005), la división entre lo privado y lo público es clave para entender la histórica subordinación femenina. A lo largo del tiempo, se han asignado a las mujeres roles y profesiones de menor valor socioeconómico o sin valor alguno, como el trabajo doméstico y de cuidado en los hogares. Esta disposición social se basa en paradigmas androcéntricos y patriarcales, que generan identidades de género y reproducen destinos diferentes para hombres y mujeres. La matriz patriarcal ha asignado a las mujeres un lugar en la esfera privada, el ámbito doméstico y el trabajo de cuidados no remunerado, mientras que a los hombres se les ha asignado un lugar en la esfera pública, fuera del hogar y en el trabajo remunerado.

Con la creciente participación femenina en el mercado de trabajo y la escasa respuesta social y masculina ante este cambio de cultura y comportamiento de las mujeres (incremento en la tasa de participación femenina en el mercado laboral), éstas últimas asumirán la doble jornada y el doble trabajo desplazándose continuamente de un espacio a otro, solapando e intensificando sus tiempos de trabajo (Carrasco 2001). Tiempos que vienen determinados, por un lado, por las exigencias del mercado y, por otro, por los requerimientos naturales de la vida humana. Requerimientos que cuando se trata de cuidados directos a personas dependientes por

razones biológicas (menores, mayores o persona con algún problema funcional) son de una enorme rigidez: no se pueden agrupar, exigen horarios bastante fijos, entre otros.

Durante el trabajo de campo se identificaron aspectos relacionados con la matriz patriarcal. Un hallazgo destacado fue el reconocimiento por parte de las informantes del papel del compañero varón como "colaborador" en las tareas domésticas y de cuidado. Tal como señalaban Passerino y Zenklusen (2022), las cuestiones vinculadas al hacer diario al interior de los hogares, se recrudeció y se acentuó durante el período de aislamiento social del año 2020. Junto a su análisis, las investigadoras, proponen contemplar y analizar, cómo en este escenario, las mujeres no sólo continúan reproduciendo relaciones desiguales de género, sino que también se logra observar la intensificación de la tarea doméstica pura y exclusivamente en las mujeres.

Esto refleja la responsabilidad asumida por las entrevistadas en dichas tareas dentro de los hogares, a menudo relegando a los hombres a un papel subsidiario en su realización. Fue común encontrar frases como:

mi marido me ayuda mucho con mi hijo, él hace los mandados, si viene del trabajo y está muy ocupado se hace el tiempo y bueno, entre los dos hacemos, nos organizamos. No estoy sola por suerte (comunicación personal, Rosario, 3/03/2022)

En la misma línea, las palabras de Marcela también reflejan esa responsabilidad que recae en ella, simplemente por ser mujer, en lo que respecta a las tareas del hogar. Ella reconoce la colaboración de su compañero, pero no una responsabilidad compartida en igual medida: "Yo me ocupo del lavado de la ropa, del doblado y guardado y la limpieza profunda y el me ayuda con el resto" (comunicación personal, 22/06/2022).

La distinción entre lo público y lo privado divide los espacios laborales, lógicas, prácticas, subjetividades y circulación de personas, pero no revela los flujos entre ambos entornos. En este análisis, nos enfocaremos en la dinámica de esta relación desde la perspectiva de las trabajadoras en la educación y el trabajo doméstico. Aunque estas mujeres están incorporadas al mercado laboral, examinaremos si persisten vestigios del antiguo esquema "hombres-públicos mujeres-privados", a pesar de que actualmente resulte obsoleto para comprender cómo hombres y mujeres ocupan los espacios sociales y laborales. Partimos de la idea de que no hay un proceso unidireccional o lineal, ya que, como señala Fernández (2010), "la presencia progresiva de las mujeres en el mundo laboral acarrea también "marcas o cicatrices históricas de su situación de subordinación" (p. 156).

La incorporación de la mujer al mercado de trabajo no se ha visto acompañada de una distribución igualitaria entre varones y mujeres en el reparto de las tareas dedicadas al hogar y a la familia, como muestran las investigaciones que han abordado este tema, ni de una suficiente creación de servicios de apoyo dirigidos al cuidado de los hijos e hijas. La necesidad de conciliar la vida laboral y familiar se presenta asociada a un intenso proceso de cambio de la sociedad en ámbitos muy diversos: desde las nuevas tendencias demográficas o la modificación de las características de los hogares y de las familias, a la creciente participación de la mujer en el mercado de trabajo, la modificación de los valores sociales de convivencia asociados a la propia concepción del trabajo y del reparto de responsabilidades entre hombres y mujeres al interior de los hogares.

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

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

La intersección entre lo público-remunerado y lo privado-no remunerado ha generado tensiones a medida que los trabajos realizados en el ámbito público, como la docencia, se han introducido en el espacio doméstico. El conflicto de conciliación entre lo público y lo doméstico se desarrolla en el mismo lugar, sin distinguir claramente los límites temporales y espaciales entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico no remunerado. Cabe destacar que este último, culturalmente, sigue siendo principalmente responsabilidad de las mujeres (Passerino y Trupa, 2020).

A partir de las entrevistas realizadas en el contexto de esta investigación con docentes, se ponen de manifiesto las tensiones que enfrentan debido a la obligación de "administrar" diversas estrategias de trabajo, de movilidad y de cuidado.

2. *Convivencia entre las tareas docentes y los quehaceres del hogar*

Dada la falta de tiempos y espacios disponibles en las escuelas para realizar tareas como planificar, evaluar, estudiar, entre otras actividades, el espacio laboral invade el ámbito privado

de las trabajadoras. Cuando indagamos acerca de organización y desempeño de las docentes luego de la jornada laboral, Claudia afirmaba reiteradamente que su trabajo continuaba en su hogar pero que, a su vez, debía atender a las tareas domésticas:

Bueno primero, por ahí le doy prioridad primero a mi casa, si no tengo ordenada mi casa no me puedo sentar a hacer cosas de la escuela. Entonces, organizo un poco mi casa y me pongo hacer... Como dije antes, si tengo mucho de hacer para la escuela, sí, sigo, trato de hacer, dar prioridad para llegar, si tengo un determinado tiempo para hacerlo. Los fines de semana me propuse no tocar nada para la escuela. Osea, trabajar de lunes a viernes y tratar de sábado y domingo dedicar a mis hijos, dedicarme a mí, a mi familia, a mis perros (comunicación personal, 16/12/2021)

Cuando terminan sus horarios formales de trabajo, la mayoría de los docentes continúan trabajando dentro de esta condición, pero ahora en sus casas. Realizan allí tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico y laboral pleno. A pesar de ello, son las mismas docentes quienes han naturalizado esta acción que ha ocasionado la invasión del espacio laboral al hogar. Así lo demuestra Mariana, quien ha preparado un espacio exclusivo para desarrollar las tareas extraescolares en el hogar: “Tengo mi espacio para hacerlo, un lugar que yo tengo mis cosas de la escuela y ahí planifico, me encierro ahí y estoy sola. Ahí tengo todo, los libros, la compu, la impresora” (comunicación personal, 3/03/2022)

Desde esa confusión, el tiempo extraescolar dedicado al trabajo escolar se asimila al trabajo doméstico y pocas veces es pensado como tiempo que requiere ser tenido en cuenta en la retribución (Birgin 1999). Así el tiempo de trabajo fuera del horario de clases, además de permanecer invisibilizado, es tiempo de trabajo no remunerado, ya que al no ser reconocido tampoco es retribuido económicamente.

Del mismo modo, Rosario, quien desde que sale de su hogar, hasta que finaliza su día, comparte tiempo y espacio con sus dos hijas, relata cómo es un día de su vida pos-escuela:

yo aprovechaba el momento en el que ella dormía para limpiar un poco la casa, organizar algunas tareas domésticas que tenía para hacer y después a las 16:00hs siempre llegaba mi marido del trabajo así que él se quedaba un rato, pasaba un rato con ellas mientras yo aprovechaba y hacía cosas de la escuela, ya sea planificaciones, preparar algún material o lo que sea que tenía que hacer, le dedicaba un determinado tiempo mientras él podía dedicarle un tiempo también a Sofía (comunicación personal, 8/01/2022)

Indudablemente, la experiencia de esta docente deja entrever las condiciones humanas por las que atraviesa de forma instintiva, siendo ella la encargada de administrar y organizar sus redes familiares, de cumplir con los quehaceres extraescolares que exige el oficio docente, entre otras planificaciones diarias que competen al ámbito público y privado. El conflicto de ambivalencia, resultante de esta condición, se expresa en torno a dos sentidos. Por un lado, el costo laboral que tienen las mujeres trabajadoras en su estadía y permanencia en el ámbito público, -asumido como una actividad inherente de la profesión- y, por otro lado, el sentimiento y, en consecuencia, el “costo psíquico” que acontece de la conciliación entre el espacio público y el privado. El primero de ellos se ve reflejado en los siguientes relatos que realizan Mariana y Claudia, cuando indagamos acerca de lo implica la convivencia entre los quehaceres escolares del ámbito laboral remunerado y las tareas del hogar:

lo que pasa es que uno ya vive en la rutina, que lo hacés tan mecánico que no te das cuenta de todo lo que haces en un día. Es levantarme y escuela. A mitad mañana limpio o salgo a hacer mandados, después ya me preparo para venir a la escuela y cuando llego de la escuela, también otra vez: mi hijo, la comida, salir a hacer mandados, la casa, la escuela (Mariana, comunicación personal, 3/03/2022).

Las cosas de la escuela siempre las terminás haciendo en tu casa. No podés hacer en la escuela, porque es imposible, por más que tengas, a lo mejor media horita libre, es imposible sentarte a hacerlo. Trato de manejarlo. Por ahí si tengo que darle prioridad a la escuela, se la doy, y después hago alguna tarea de mi casa. Tengo a mis hijos que son grandes, independientes. Es más, colaboran a veces si tengo que cortar fotocopias, los pongo a todos a trabajar (Claudia, comunicación personal, 16/12/2021).

La convivencia entre el espacio público y privado ha significado una enorme tensión en las mujeres hacia ésta la doble presencia: el solapamiento de tiempos y el continuo desplazamiento de un espacio a otro. Tiempos y espacios que presentan lógicas de actuación radicalmente diferentes, que responden a dos culturas del trabajo con valores totalmente opuestos: la consecución del beneficio, por una parte, el cuidado de la vida por otra (Borderías et al. 1994).

Cuando indagamos acerca de las horas que destinan los docentes en su trabajo formal (remunerado) las respuestas eran recurrentes. Todas coincidían en expresar que el trabajo que

realizaban en la escuela era mínimo, siendo el doble la tarea continuada en sus hogares. Claudia expresaba: "... no es solamente el trabajo de las cuatro horas acá en la escuela, sino que desde casa se sigue. Estás siempre pendiente con cosas de la escuela" (Comunicación personal, 16/12/2021). A su vez, Mariana manifestaba: "me la paso casi la mayor parte del tiempo (risa). La mañana completa. Ponele de ocho a doce. Y después de una a seis que llego a mi casa" (Comunicación personal, 3/03/2022). Por su parte, Marcela expone su realidad que va más allá del día completo, asume la responsabilidad de llevar este trabajo formal al ámbito del hogar en cualquier momento o circunstancia: "en cuanto a las planificaciones generalmente lo hago de mañana, los fines de semana o feriados" (comunicación personal, 22/06/2022).

Los límites entre el trabajo formal (remunerado) y el ámbito doméstico se tornan difusos, los espacios familiares y de descanso se ven avasallados por las tareas escolares. Estas condiciones se ven aún más complejizadas cuando el personal docente tiene hijos/as a cargo. Aquí, nuevamente vuelve a tomar significatividad el trabajo de Passerino y Zenklusen ya que expresan y puntualizan esta situación, pero acentuada en un escenario excepcional como fue la irrupción de la pandemia (2022) pero no por ello diferente sino, por el contrario, más profundo.

3. *La articulación entre las actividades escolares y la vida familiar*

Las entrevistas nos permiten dar cuenta de los resultados sorprendentes cuando se indaga acerca de la relación y la influencia de las actividades extraescolares en la dinámica familiar. Es fundamental destacar las disparidades entre las profesoras que tienen hijos o hijas de diferentes edades, números y contextos familiares. Por un lado, Marcela quien tiene a cargo una hija de 11 años, sostiene que su trabajo formal está por sobre su trabajo doméstico-informal (no remunerado): "Generalmente tienen prioridad el trabajo de la escuela antes que el trabajo doméstico así que toda gira en torno de poder cumplir con esta actividad que es la principal" (comunicación personal, 22/06/2023). Por otro lado, Rosario a cargo de dos hijas de 3 y 6 años, manifestó la ayuda recibida por parte de su pareja en los temas referidos a la articulación y organización del hogar y de las tareas extraescolares, comentando:

Muchas veces, si lo que yo tenía que hacer desde la escuela requería mucho tiempo mi marido me ayudaba entonces lo que era tender ropa, hacer algo de limpieza o cuál fuese que sea la tarea no había ningún drama en que lo haga yo o que lo haga él así que muchas veces él me ayudaba así yo podía dedicarle más tiempo a lo que era lo escolar (Comunicación personal, 8/01/2022).

Mariana, (mamá de un hijo de 4 años) por su parte, manifiesta en su respuesta sentimientos de culpa, agobio y cansancio. Así lo expresa: “Yo le dedicó bastante tiempo a lo que es la docencia. A veces tengo sentimientos de culpa porque el chiquito me demanda ¿mamá hasta cuándo?, ¡basta de escuela! y recién este año me estoy organizando” “a la mañana temprano me levanto temprano porque sé que él duerme entonces yo puedo planificar, cuando llega el momento que él se levanta y ya no puedo hacer más nada” (comunicación personal, 3/03/2022).

Claudia, mamá de tres hijos, 15, 18 y 21 años, enfatiza en su relato la demanda que exige el trabajo escolar realizado, en su mayoría, en el ámbito del hogar, expresando que:

todo lo que es el trabajo extra desde casa desde informes, desde planificaciones, de buscar para realizar diferentes actividades, todo lo que conlleva, lo que se hace esa mañana en la escuela son todo horas extras que uno hace de esta casa. Me parece que no hacemos nada en la escuela para el día siguiente, todo está organizado desde casa, para venir a acá y aplicarlo a lo que uno quiere dar (comunicación personal, 16/12/2021).

En los testimonios de las entrevistadas observamos que, por un lado, las docentes afirman estar de acuerdo con las tareas realizadas desde el hogar para ser desplegadas luego en ámbito formal de la escuela, pero que, a su vez, exige y demanda mucho tiempo de su vida, tiempo al que deben compartir con los quehaceres del hogar, el cuidado de sus hijos e hijas, las tareas escolares, entre otras cuestiones que demandan de su atención.

Nuevamente aquí se ve reflejado por un lado, las condiciones laborales del trabajo docente; por otro lado, las desigualdades laborales que pueden ser vistas desde una perspectiva de género. Si bien las mujeres están integradas en el mercado laboral, continúan asumiendo la parte más importante del trabajo familiar doméstico, en particular, en las fases del ciclo vital que supone la presencia de menores en el hogar. En esta línea, Carrasco y Domínguez (2003) afirman:

En el momento de convivir con una mujer, ésta asume tanto el trabajo de los hijos(as) como el de los hombres adultos. Nuevamente esta situación corrobora la idea de los hombres como personas dependientes de las mujeres. Esto conduce a una diferencia entre las propias mujeres: sus problemáticas en cuanto a distribución y uso del tiempo serán muy distintas de acuerdo con la fase del ciclo vital que estén viviendo (p. 137).

De nuevo, una de las cuestiones centrales de las condiciones del trabajo docente es la carga adicional que representan las tareas que se tienen que realizar fuera del horario escolar, que son indispensables para el desarrollo del trabajo en la escuela y que aún hoy no se encuentran reconocidas ni remuneradas. Esta sobrecarga laboral se expresa en un triple sentido: el trabajo remunerado, el trabajo docente en el hogar no remunerado e invisibilizado y el trabajo doméstico-familiar.

En ausencia de una armonía en las condiciones de trabajo, la actividad laboral asume un impacto negativo en la profesión y genera un malestar tanto profesional como personal. Actualmente, los y las docentes se ven inmersos en un mundo de alta exigencia en el ámbito laboral (CTERA, 2020) y personal. En este sentido, Claudia sostiene:

(...) trato de manejarlo, trato de repartirme y de cumplir en mi casa, trato de ser una mamá presente, que dentro de todo ellos son grandes, pero ellos necesitan que uno esté, y la escuela, ser responsable con la escuela. Me sentiría re mal si por ahí hay que presentar un trabajo y no lo hago, capaz que me sienta re mal o a lo mejor capaz que me quede toda una noche para terminarlo, pero me voy con el trabajo hecho, mal o bien pero lo presento (conversación personal, 16/12/2021).

El relato de Claudia nos permite ver el malestar que genera la combinación de tiempos -de *repartirse* y *cumplir*- entre tareas dedicadas al hogar y las tareas de su trabajo docente. A su vez, dentro de los establecimientos educativos existen normas y reglas que regulan el funcionamiento de los agentes que allí transitan con el propósito de estipular tiempos y espacios adecuados para mejorar el funcionamiento de cada institución escolar. En cuanto a la jornada extra, el personal docente tiene la obligación de llegar a la escuela 15 minutos antes de la hora de entrada y permanecer en su puesto hasta que se retiren los y las alumnos a su cargo. Deberá, además, turnarse para llegar a la escuela veinte minutos antes, a los efectos de disponer el acceso de los niños y niñas al patio del establecimiento y ejercer su vigilancia.

Como venimos argumentando, la jornada de trabajo excede las cuatro horas, dado que está integrada no sólo por las horas de trabajo en la escuela y las de traslado, sino también por las horas de trabajo fuera de la escuela dedicado al trabajo remunerado. Las primeras son consideradas como trabajo visible, mientras que las segundas, trabajo invisible. Esta invisibilidad significa que se trata de horas que no son reconocidas y, por ende, no son remuneradas (Aguirre, 2008). Por lo cual, resulta difícil sostener que la docencia es un empleo de medio tiempo, más precisamente, no tiene un límite preciso.

4. *Balanceando roles: El desafío de ser docente y mantener la armonía familiar*

La experiencia de las entrevistadas refleja cuáles son las condiciones laborales actuales en la profesión docente. En tal sentido, para poder ejercer esta profesión y cumplir con las lógicas de trabajo escolar, el docente debe atender y convivir, de manera permanente y constante, con las actividades escolares. Según Mendizábal (1995), para analizar las condiciones de trabajo de los docentes es importante considerar al menos tres dimensiones: la jornada legal (de acuerdo con el Reglamento General para las Escuelas Públicas que especifica las horas de trabajo), la jornada extra (el tiempo destinado a la entrada y egreso de los estudiantes) y la jornada suplementaria (el desarrollado de tareas escolares no remuneradas fuera del horario de clases). Esto implica entender que la jornada efectiva (legal + extra + suplementaria) excede las 4 horas y los 5 días semanales idealizado en el imaginario social y público. La carga de trabajo que implica esta realidad laboral determina e impacta en las condiciones de salubridad de las trabajadoras de la educación.

Siguiendo a Mendizábal (1995), son muy pocas las investigaciones que hacen hincapié al maestro como persona real y concreta, no se preguntan qué siente en su situación de trabajo, cómo percibe esa situación, cuáles son los síntomas, limitaciones y problemas (op. cit., 1995) Ante ello, de las entrevistas emerge cuáles son los sentires y la interpretación que las propias docentes hacen de lo que les sucede. Una de las entrevistadas expresa:

Considero que la labor docente es un trabajo que aparentemente lo podría hacer cualquiera porque todos tenemos contacto con la educación y más de toda la primaria, entonces parece fácil, parece una labor fácil, pero yo considero que no es así. Somos parte de la vida de esos estudiantes, el tiempo que los tenemos como alumnos y, muchas veces, años después en otras cuestiones, uno sigue vinculado con esos niños (Marcela, conversación personal, 22/06/2022).

Entre estas percepciones, se desprende el análisis sobre cómo se constituyen los discursos que circulan alrededor de la docencia (Birgin, 2000). Si bien es cierto que la profesión docente ha tenido transformaciones y variaciones sobre la formación y la práctica educativa, aún prevalece la inclinación sobre lo “natural” de la enseñanza, sobre la supuesta predilección por el gusto a los chicos, la facilidad para explicar un tema, entre otros fundamentos de quienes emprenden la tarea de enseñar (Alliaud y Antello, 2011) y de aquellos que ven a la profesión como labor sencilla y apta de ser ejercida por cualquier ser humano. Incluso, en el imaginario

social, muchas personas, califican de “desperdicio” el hecho de que un escolar “brillante” elija estudiar educación (Birgin,200). En la docencia prevalece una imagen ideal de la maestra que coloca la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y, por último, la sabiduría (Tenti Fanfani, 1995).

En esta actividad laboral, están presentes al menos tres dimensiones, la existencia de factores de carga física, mental y psíquica, la cual afectan a cada docente en diferente proporción (Wisner, 1980). El desarrollo de la actividad docente implica un considerable desgaste físico (Rodríguez *et al.* 2017) ya que la maestra de grado debe permanecer de pie, caminar dentro del aula, adoptar posturas inadecuadas cuando corrige los cuadernos de los estudiantes delante de cada banco, entre otras actividades. A su vez, la tarea educativa tiene un gran componente de carga mental, pues la maestra tiene en cuenta permanentemente las etapas evolutivas de los niños y los saberes que estos ya han incorporado, para que se realice un verdadero aprendizaje. Finalmente, la actividad docente carga con una dimensión psíquica, sobre las que se asientan componentes afectivos y de estatus social (Mendizábal, 1995). De esta manera lo expresan Claudia y Marcela:

Casi siempre, llego muy cansada –como te decía- trato de continuar sino es más difícil después retomar y si no me tomo algo como para por ejemplo organizar algo en mi casa, limpiar o voy al gimnasio o hago algo que me gusta después retomó las cosas de la escuela porque si me agotan me canso. Te agota el viaje y todo lo que es a la mañana los chicos (Claudia, conversación personal, 16/12/2021)

... hay días que por ahí te sentís un poco más cansada. Hay días que, por ahí, que podría decir bueno me siento contenta porque lo que yo tenía planificado, mis objetivos lo pude cumplir, pero no todos los días es así (Marcela, conversación personal, 22/06/2022).

Entre las entrevistadas prevalece un sentimiento de compromiso y responsabilidad vinculado a su desempeño y a la ética profesional. Asimismo, concuerdan en pensar que la docencia excede el dominio y el propósito de la pedagogía. Se enfrentan a problemas que irrumpen en la realidad social y educativa que deben dominar y resolver en su inmediatez. Problemas como la ausencia de la afectividad en los estudiantes, la pobreza, entre otros. Por otro lado, concuerdan en expresar que la profesión docente exige y demanda varias horas de su vida diaria. Así lo describe Mariana:

A veces me siento desbordada de no llegar porque me sobreexijo mucho. Estoy trabajando en eso (risas). Antes me tomaba todo a la tremenda, que por ahí no llegaba, qué hago y no ahora aprendí a solucionar, ser más práctica en eso (conversación personal, 3/03/2022).

Aquí se evidencia la (sobre) carga presente en las subjetividades de muchas docentes a partir del trabajo diario que realizan en su profesión. Además de cumplir con las demandas propias de su labor, deben asumir su trabajo con múltiples condiciones adversas, como es la movilidad o traslado diario.

Las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación a trabajadoras asalariadas del sector público y del sector privado revelan las tensiones a que están sometidas debido a la necesidad de “gestionar” distintas estrategias de cuidado. Como ya se ha señalado en el Capítulo III, la movilidad debe ser entendida y analizada desde su uso como enfoque y objeto. Éste último, a través de conceptos como los saberes y aprendizajes del viajar cotidiano, el transporte y la accesibilidad, para luego poner en acción la movilidad como enfoque, develando dimensiones nuevas en el estudio del cuidado y empleo flexible. A partir de ello, la movilidad revela la conexión entre diferentes espacios, descubriendo sus implicancias más allá de sus delimitaciones preestablecidas: Las prácticas cotidianas como el trabajo y el cuidado suelen estar delimitadas en espacios y tiempos separados, sin embargo, en la realidad, estas distinciones entre espacios de producción y reproducción, o entre espacios públicos y privados, son inherentes (Jirón y Cortés 2011).

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

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta tesina, hemos analizado que el trabajo docente no puede separarse de otras dimensiones de análisis, como la feminización de la profesión, las responsabilidades de cuidado y las vinculadas al traslado, que influyen en la práctica docente. A través de la combinación de nuestra investigación de campo y un enfoque crítico en los temas que abordamos, pudimos identificar cómo se entrelazan estas categorías y, en este sentido, cómo la carga de responsabilidades laborales y personales, la distribución del tiempo y las tareas extralaborales que invaden en el espacio privado de las docentes, han contribuido al desarrollo de experiencias laborales cada vez más exigentes y han profundizado desigualdades de género.

Como reconstruimos en los capítulos, la profesión docente está ligada a procesos de desigualdad social y de género, donde el trabajo remunerado y no remunerado, da cuenta de cómo estos procesos operan para las mujeres en relación con su trabajo y los vínculos con las responsabilidades familiares. En este contexto, abordar las experiencias de las docentes implicó situarlas en un proceso sociohistórico en el que se reconoce y se contextualiza la evolución de la labor docente, evidenciando las desigualdades de género que continúan manifestándose en el ámbito educativo a través del tiempo. La mayoría de las personas que trabajan en este sector son mujeres, y esto está en diálogo con las construcciones sociales que desvalorizan las tareas tradicionalmente asociadas a las mujeres, lo que resulta en una menor valoración de estos trabajos (Maffia, 2005). A su vez, a través de los relatos analizados, pudimos reconstruir cómo las docentes, además de estar ligadas a un determinismo sociohistórico que feminiza la profesión, navegan y buscan un equilibrio entre su trabajo remunerado y las responsabilidades de cuidado, ya que como se ha develado, las mujeres cargan con todo el peso del cumplimiento de los quehaceres del hogar, lo que pone de manifiesto la perpetuación de desigualdades de género. De las experiencias, identificamos las estrategias que gestionan las entrevistadas para organizar el tiempo en sus múltiples dimensiones: entre en el trabajo remunerado, las tareas de cuidado o trabajo no remunerado y las dependientes a la movilidad. Entre ellas, la organización al interior de los hogares, con sus hijos/as y sus esposos, el tiempo destinado a la planificación previa y consecutiva movilidad, la planificación de las tareas y recursos para el día laboral, entre otras cuestiones que conllevan su desempeño en tiempo completo.

Como hemos expuesto en este trabajo, muchas docentes de la región deben movilizarse diariamente a distintas localidades donde se ubica el establecimiento y lugar de trabajo. En diálogo con la investigación y el desarrollo teórico sobre la movilidad del cuerpo docente, se

interpreta que también esta categoría deber ser revisada y examinada desde una perspectiva de género y de movilidad que amplía la visión sobre las formas de habitar (Jirón y Cortes 2011; Jarvis 2005) de las personas y, particularmente, de las mujeres. Lo relevante del enfoque de movilidad, nos permitió entender que la vida cotidiana de las docentes no se encuentra aislada de otras personas, de otros miembros del hogar o sus redes, al contrario, los viajes que las profesionales realizan siempre están en relación con otros. En este sentido, las decisiones de movilidad casi nunca son individuales, se encuentran constreñidas por un conjunto de decisiones y negociaciones previas que suceden antes del salir del hogar (Jirón y Imilán, 2018).

Posicionarnos en docentes que trabajan y se movilizan dentro del Departamento Castellanos formó parte de una decisión metodológica, en vínculo con la ausencia de investigaciones existentes sobre el cruce entre docencia, trabajo no remunerado y movilidad. Como hemos expresado en la introducción, las docentes entrevistadas del Departamento se trasladan entre localidades vecinas para trabajar. Los establecimientos están ubicados en localidades consideradas semirurales y designados como *zonas desfavorables*, por lo que su movilidad se ve afectada con mayor énfasis en esta circunstancia. A través del análisis empírico, notamos que, el común de las entrevistadas comparte la misma o semejante experiencia de movilidad y las condiciones como las meteorológicas, el tiempo, el mantenimiento del vehículo, y la organización interna antes de emprender el viaje. Las experiencias de movilidad se enfocan a partir de una meta que guía y les da sentido a estas prácticas: la búsqueda de un cargo fijo y permanente logrado a través de la titularidad.

En este marco, el trabajo nos permitió analizar y visibilizar las condiciones laborales presentes en la actualidad de algunas docentes del Departamento, en articulación con dimensiones que exceden las nociones e ideas acerca de esta profesión. Nos parece importante remarcar que cada categoría analizada condujo a revisarlas desde distintos enfoques y perspectivas para vislumbrar las connotaciones que se desprenden de cada una. Esperamos que los descubrimientos de nuestro estudio actúen como estímulos para desafiar las convenciones relacionadas con el sexo y el género. Aspiramos a contribuir a establecer bases que desafíen las diferencias naturalizadas que perpetúan desigualdades de género y atraviesan las relaciones de poder al interior de los hogares, como así también, visibilizar la carga laboral ejercida sobre esta profesión.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, R. (1998), *Sociología y Género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*, Ed. Doble Clic. Montevideo - Uruguay.

AGUIRRE, R.; Karina y BATHYÁNY, k. (2005), "Uso del tiempo y trabajo no remunerado. Encuesta en Montevideo y área metropolitana 2003", UNI FEMUDELAR, Montevideo, Uruguay.

ALLIAUD, A. (1994). "¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Disponible en: <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/37877/IDL-37877.pdf?sequence=1>

ANDRADE OLIVEIRA, D. (2006). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En Feldfeber y Oliveira (comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? (pp. 17-31). Noveduc: Buenos Aires.

ANEP, CODICEN, (2007) "Censo Nacional Docente". Dirección Sectorial de Planificación Educativa.

ARIZA, M. (2000). Yo no soy la que dejé atrás...Mujeres migrantes en República Dominicana. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Ed. Plaza y Valdés.

ARRIAGADA, I. (2002), Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. En revista de la CEPAL número 77, ECLAC, Chile.

ARRIAGADA, I. (2007) Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros, United Nations. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. Social Development Division.

ÁVALOS, B., Cavada, P., Pardo, M., Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios pedagógicos, XXXVI (1),235-263.

BARRANCOS, D. (2005), Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina.

BECARIA, LUIS A.; MAURIZIO R. y VÁZQUEZ, G. (2017) "El estancamiento de la tasa de participación económica femenina en Argentina en los 2000". Instituto de Desarrollo Económico y Social, en revista Desarrollo económico.

BIRGIN, A. (1997). Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la organización de la docencia. FLACSO: Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1999). El trabajo de enseñar, entre la vocación y el mercado. Troquel: Buenos Aires.

BLANCO, J. BOSOER, L. (2022). La movilidad de las trabajadoras del servicio doméstico. Escenarios múltiples en Buenos Aires. *Revista INVI*, 37(104), 303-332. Epub 01 de mayo de 2022.

BLANCO, J., BOSOER, L., GAMBA B., Y SAN CRISTOBAL, D. (2013) Movilidad cotidiana y trabajo. El caso de los trabajadores en urbanizaciones cerradas de la Región Metropolitana de Buenos Aires. En A. Suarez Mestre (Comp.), *Estudios sobre las condiciones laborales en la provincia de Buenos Aires. Monografías participantes del Tercer Concurso Biale Massé* (pp. 298- 334). Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

BRALAVSKY, C. (1999). Fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905. *Revista Propuesta Educativa*, 21,38-42.

BORDERÍAS, C.; CARRASCO, C. Y ALEMANY, C. (1994): Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales, Barcelona: Fuhem-Icaria.

BREVIS, H. Y OBANDO, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. Aportes desde la perspectiva narrativa generativa. *Revista Transporte y Territorio* 24, pp32-55. Universidad Autónoma de Chile, Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible, Chile.

BURIN, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización, vol. 39, núm. 1, pp75-86. Facultad de psicología y universidad de Barcelona, Barcelona.

CALDO, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920- 1930. *Revista Historia y Sociedad*, 26, 237-265.

CARRASCO, C. (2001): "La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?" *Mientras Tanto*, n° 82, pp. 43-70.

CHÉMEZ de Eusebio, M.; SÁENZ, G.; VINCENTI DE BOGERO, M. I. (1982). Rafaela, Primer núcleo socio-económico del Centro Oeste Santafesino. Rafaela: Instituto Superior del Profesorado N° 2 “Joaquín V. González”. [Mimeo].

Confederación General del Trabajo (CGT) de la República Argentina (2010). Argentina: guía básica de salud y seguridad en el trabajo para delegados sindicales. Buenos Aires.

CRESSWELL Tim (2010) “Towards a politics of mobility”. *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 28, no. 1, pp. 17 – 31

CTERA (2020) Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19.

DA CIDADE, A. (2011). El profesor Taxi. *The Clinic*, 402, 23.

DÍAZ LANGOU, G., DE LEÓN, G., DE LEÓN, G., FLORITO, J., CARO SACHETTI, F., BIONDI, A. & KARZMARCZYK M. (2019). El género del trabajo. Entre la casa, el sueldo y los derechos. Buenos Aires: CIPPEC-OIT-ONU Mujeres-PNUD.

DÍAZ MUÑOZ, MARI ÁNGENELE y JIMENEZ GIGANTE, FRANCISCO (2003), Transportes y movilidad : ¿Necesidades diferenciales según género?, Universidad de Alcalá.

DUEÑAS DÍAZ, S. y ROMÁN, J. (2021) ¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. *Praxis educativa*, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-14.

Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de Trabajo de las/os trabajadoras/es de la Educación en Argentina (2017)

ESTEVE, J. (2005) Bienestar y salud docente. La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. En: *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista PRELAC N°1, Julio 2005, pp. 116-133. OREALC/UNESCO Santiago.

FALUS, Lucila; GOLDBERG, Mariela. Perfil de los docentes en América Latina. Buenos Aires: SITEAL, 2011.

FIGUEROA, C. & WAINTRUB, N. (2015), “Movilidad femenina en Santiago de Chile: reproducción de inequidades en la metrópolis, el barrio y el espacio público”. *Urbe: Revista Brasileña de Gestión Urbana*, 1: 7: 48-61.

GIRAUDO, E.; KORINFELD, S. y MENDIZABAL, N. (2010) Relación trabajo y salud: un campo permanente de reflexión e intervención. Equipo CyMAT del CEILPIETTE- CONICET. Concurso Bicentenario de la Patria: Premio Juan Bialet Masse.

GÓMEZ, J (2016) La relación entre movilidad y anclajes: análisis de caso en la comuna de Huechuraba. Tesis de Magíster en Hábitat Residencial, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.

HERNANDEZ, D. & ROSSEL, C. (2015), “Inequality and access to social services in Latin America: space-time constraints of child health checkups and prenatal care in Montevideo”. *Journal of Transport Geography*, 1 (44): 24-32.

HIRATA, Elena y Kergoat, Daniele, (2000) "Una nueva mirada a la división sexual del trabajo", En "Las nuevas fronteras de la desigualdad", Maruani, Rogerat, Toms (dirs), I caria, España. http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250207>DURAN, M. (2000), "La contribución del trabajo no remunerado a la economía española: alternativas metodológicas", Estudios N° 63, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.

<https://dx.doi.org/10.5354/0718-8358.2022.63522>

IMFELD, D. (1991). El aporte suizo en la colonización del oeste. Presencia en la colonia Rafaela. La Sociedad Suiza de Socorros Mutuos "La Unión". Rafaela: Municipalidad de Rafaela, Secretaría de Cultura.

INDEC. "Encuesta sobre el trabajo no remunerado y el uso del tiempo". Buenos Aires. 2014. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/tnr_07_14.pdf

JAUREGUIBERRY, L.; CHAVEZ, J.; GARCIA SALCIARINI, M.; ORLANDO, M. y GHILINI, A. (2010) Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados. Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Seccional Provincia de Buenos Aires. Abril 2010.

JIRÓN P. y CORTÉS, S. (2011) Mobile relations, mobile shadows. Understanding contemporary urban daily living through shadowing techniques. Documento presentado en International Workshop: The everyday life of multilocal families. Concepts, methods and the example of post-separation families. 20th - 21st October 2011, Munich, Germany.

JIRÓN P. y IMILAN W. (2018) Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea" Revista del área de estudios urbanos del instituto de investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Quid 16 N°10-diciembre, núm. 17-36

JIRÓN, P. (2017). Movilidad urbana y género: experiencias latinoamericanas. Revista Transporte y Territorio, núm. 16, 2017, pp. 1-8. Buenos Aires.

LAGARDE, Marcela (1994). Perspectiva de género. Diakonia (71). pp. 23-29.

LAMAS, Marta (1981). La antropología feminista y la categoría de género, en Revista Nueva Antropología N 30, México.

LAMAS, Marta. (1996). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la sección. Disponible en:

LONGO, María E. (2009). Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo Trayectorias, vol. 11, núm. 28, pp. 118-141. Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León, México.

MENDIZABAL, N. (1995) Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires. CEIL-PIETTE. Buenos Aires, Argentina.

MILLER, D. (2020). ¿Cómo hacer una etnografía durante el aislamiento social? Disponible en:

- MORGADE, G. (1997). Mujeres en educación. Género y docencia en la Argentina.
- MUÑOZ, MARÍA A. y GIGANTE, JOSE J. (2007) “Transportes y movilidad: ¿necesidades diferenciales según género? Departamento de Geografía de la Universidad de Alcalá, pp. 91-101 de julio, Madrid.
- NEFFA, J. (1995) Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa. CEIL-PIETTE. Buenos Aires, Argentina.
- OAKLEY, Ann. La mujer discriminada. Biología y sociedad, Debates, Madrid, 1977.
- PASSERINO Y ZENKLUSEN, (2022). Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades de género en contexto de COVID-19. El caso de las docentes-madres de la provincia de Santa Fe, Argentina.
- Passerino, Leila M.y Zenklusen, Denise. (2022). Cuidados, transformaciones familiares y desigualdades.
- PEDONE, C. (2011). Madres e hijas: rupturas y continuidades en los roles de género en la migración ecuatoriana a España. Congreso Internacional de Americanistas. Simposio 362 “Las mujeres latinoamericanas y sus migraciones”, pp.15-20 de julio, Viena.
- Phal, R.E. Nuevas formas de enfocar el trabajo. Divisiones del Trabajo. Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1991.
- RABALINOS CAMPOS, M. (2005). Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites de estudio. UNESCO: Santiago de Chile.
- Reglamento General para las Escuelas Primarias Públicas de la Provincia de Santa Fe. Decreto 47/20
- REINA L.; SANCHEZ R.; GONZÁLES A.; LÓPEZ A. y SOLA M. Universidad de Granada. 2014
- RUBIN, Gayle. (1987). “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo, en Revista Nueva Antropología N 30, México.
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (2009), “Vivienda, movilidad y urbanismo para la igualdad en la diversidad: ciudades, género y dependencia”. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, 161-162: 581-598.
- Schaff , Adam. Perspectiva del socialismo moderno. Tomado de: Instituciones de derecho del trabajo y de la seguridad social. Academia Iberoamericana de derecho del trabajo y de la seguridad social. UNAM, México. 1997.
- SHELLER, M. (2008) Gendered mobilities: epilogue. En: T. P. Uteng y T. Cresswell (eds.) Gendered Mobilities. London: Routledge, pp. 257-266.

- SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela secundaria. *Praxis Educativa*, 1, 67-87.
- TARDIF, M. (2012). El oficio docente en la actualidad. Seminario Internacional Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. IIPE, UNESCO, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1995). Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente. revista del ICCE (Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación), Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Buenos Aires, año IV, núm. 7.
- TENTI FANFANI, E. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 223-253.
- URRY, John (2007) *Mobilities*. Cambridge: London, Polity Press.
- WELLER, J. (2001). Proceso de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario. CEPAL, Serie: Macroeconomía del desarrollo. Santiago de Chile.
- YANNOULAS S. (1993). Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/ Universidad de Brasil (UnB).
- YANNOULAS, S. (2002), "A convidada de pedra. Mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralizacao e a integracao supranacional. Um olhar a partir do Brasil 1 988-2002", Flacso, Brasil.

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTAS

CATEGORÍAS TEÓRICAS:

Movilidad

Trayectorias laborales

Trabajo de cuidado no remunerado

Género

Docencia

EJES:

Historia familiar

Traslado/viaje/movilidad

Trabajo remunerado: docencia

Trabajo no remunerado: cuidado y tareas domésticas.

Anécdotas/experiencias/sentimientos

GUIÓN DE ENTREVISTAS:

Trabajo/docencia

¿Cuánto hace que sos docente?, ¿En qué y cuántas escuelas trabajás?, ¿Cómo describirías esa/s escuela/s?, ¿Cómo llegaste ahí?, ¿Cuántas horas trabajás como docente?

¿Cómo es un día en tu trabajo?

¿Qué tareas realizás? ¿Cuáles realizas en la escuela? ¿Cuáles en tu casa?

¿Qué significado le atribuís al trabajo que realizas como docente?

Traslado/movilidad

¿Cómo es el viaje? ¿Desde qué hora hasta qué hora? ¿Desde dónde?

¿Cuántas veces por semana viajás? ¿Qué implica tener que viajar todos los días? (Costos, tiempo, traslado, etc)

¿Cómo organizás o preparás antes de emprender el viaje?

Aspectos positivos y negativos del traslado ¿Qué cambiarías?

¿Cómo te sentís, después de la jornada laboral transcurrida y el viaje realizado, cuando llegas a casa?

¿Qué medio de transporte utilizás para movilizarte? ¿A qué destinás ese tiempo de traslado? (En el caso que utilice un colectivo).

¿Recordás alguna experiencia desagradable que hayas vivido durante el trayecto hacia tu lugar de trabajo? ¿O hacia tu localidad?

Familia

¿Cómo está constituido tu grupo familiar? ¿Tenés a algún adulto a cargo? ¿Tenés a un niño/a con discapacidad?

Describir un día de tu vida, al llegar a tu domicilio, pos-escuela.

¿Cómo funciona la organización intrafamiliar para atender a las tareas diarias del hogar?

¿Cómo te organizás en tu hogar para realizar actividades que competen a lo escolar (preparar planificaciones, fotocopias, recursos para el aula, informes, actos, etc)?

¿Cómo manejas u organizás tu día cuando se interpone el trabajo de la escuela y el trabajo diario doméstico en el ámbito del hogar?

En función de lo conversado, sobre tu labor como docente, lo que implica la movilidad diaria hacia otra localidad y la atención y organización del hogar, los niños y otras tareas diarias, ¿qué reflexión te gustaría hacer sobre esas tres cuestiones? ¿Cómo te sentís teniendo que atravesar por estas cuestiones? ¿Qué implica ser docente (tener un trabajo remunerado), ser madre y, a su vez, disponer de una movilidad para poder trabajar?