



LOS MUY SEÑORITOS: MAESTROS VARONES EN EL NIVEL INICIAL

Professores homens no nível inicial¹


Male teachers in the initial level

Daniel Martín **BRAILOVSKY**

Doctor en Educación

Profesor Investigador Flacso/Argentina

dbrailovsky@flacso.org.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1995-9401> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMEN

Se expone una serie de observaciones y reflexiones acerca de la experiencia de docentes varones de educación infantil en Argentina. El estudio en que se basa este artículo tuvo el objetivo de identificar y analizar las estrategias que permiten a los maestros de nivel inicial construir y sostener un lugar legítimo para el ejercicio de su profesión, frente a problemas que se derivan de su condición de varones en un espacio históricamente ocupado por mujeres. El estudio de referencia, entonces, abre reflexiones tanto en el terreno del género y las masculinidades como en lo que se refiere a la definición del lugar del docente. Basado en entrevistas en profundidad a educadores infantiles se encuadra tanto en los llamados estudios de masculinidades como en un marco conceptual pedagógico más amplio.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidades. Rol docente. Educación Infantil. Nivel inicial.

RESUMO

É apresentada uma série de observações e reflexões sobre a experiência de professores da educação infantil do sexo masculino na Argentina. O estudo que deu origem a este artigo teve como objetivo identificar e analisar as estratégias que permitem aos docentes iniciantes construir e sustentar um lugar legítimo para o exercício da sua profissão, face aos problemas que decorrem da sua condição de homem em um espaço historicamente ocupado por mulheres. O estudo de referência, então, abre reflexões tanto no campo do gênero e masculinidades quanto no que se refere à definição do lugar do professor. Com base em entrevistas em profundidade com educadores da primeira infância, é enquadrado tanto nos chamados estudos de masculinidades quanto em um quadro conceitual pedagógico mais amplo.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Rol docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article presents observations and reflections on the experience of male early childhood education teachers in Argentina. The study on which this article is based had the objective of identifying and analyzing the strategies that allow male early childhood teachers to build and sustain a legitimate place for the

¹ En Argentina, a las maestras/profesoras de educación infantil se las llama "señoritas". Y existe también una expresión muy conocida: "el muy señorito", que emplean las madres cuando los hijos cometen travesuras, y significa "irreverente" o "atrevido", o "audaz". Es decir que "Los muy señoritos" es un juego de palabras que superpone la denominación usual de las educadoras infantiles con ese rasgo de audacia. Pero en portugués (O muito pequeno) y en inglés (The very little man) este juego de palabras se pierde y la traducción literal trasluce cierta torpeza. Así que elegimos, en las traducciones, dejar sólo la parte conceptual del título: "professores masculinos no nível inicial"/"male teachers in the initial level".

exercise of their profession, considering problems related to their condition of males in a space historically occupied by women. The reference study, then, opens reflections both in the field of gender and masculinities and in what refers to the definition of the teacher's place. Based on in-depth interviews with early childhood educators, it is framed both in the so-called studies of masculinities and in a broader pedagogical conceptual framework.

KEYWORDS: Masculinities. Early Education. Child care.

INTRODUCCIÓN

Podría suponerse que cuando uno va a leer (o incluso a escribir) acerca de los maestros varones de nivel inicial (equivalente a la *educação infantil* en Brasil), se enfrentará a dichos tales como: "¿por qué son tan pocos?", "Deberían ser más", "Es importante para los niños que también haya varones en el jardín", "Ellos tienen tanto derecho como las mujeres de ser maestros", etc. Este artículo tratará sobre los maestros jardineros varones², pero no se ocupará principalmente de estas cuestiones. Las abordaremos, claro, pero como un paso hacia otro problema más relevante. Digámoslo ya mismo, en el primer párrafo, para que no queden dudas: este texto se trata sobre la idea de que la profesión docente no está hecha a la medida de nadie. Esto se hace evidente en el caso de los maestros jardineros varones, porque en muchos sentidos pareciera que la profesión "no les queda" y necesitan acomodarla un poco. Pero la idea se presenta en realidad como una oportunidad para quienes creemos que vale la pena intentar una reapropiación de los códigos del oficio, una reinención de sus gestos, sus procedimientos, sus principios. Cualquiera sea nuestra identidad de género. La educación inicial en la Argentina es una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios, desde las recientes modificaciones a la ley, los últimos dos años. La Educación Inicial se divide en dos tramos de edad, denominados "Jardín Maternal" (45 días a 2 años de edad inclusive) y "Jardín de Infantes" (3 a 5 años de edad)³.

Para indagar y conceptualizar la experiencia de los maestros jardineros es necesario considerar dos escenarios: el del jardín de infantes como ámbito escolar, con sus características y especificidades, y el de las identidades de género como construcciones culturales complejas que adquieren rasgos particulares en el contexto escolar. El imaginario social ha ido pincelando nuestra profesión de atributos y

² La denominación responde al modo en que se denomina en Argentina a los centros de educación infantil: "jardines" de infantes (kindergarten). La denominación oficial es "Profesor/a de educación inicial".

³ Excede los fines de este artículo describir ampliamente las políticas de primera infancia de Argentina, pero remitimos al completo informe elaborado por el autor para UNESCO (BRAILOVSKY, 2015).

expectativas, al punto de que es sencillo reconocer una serie de "rasgos demandados" para ocupar el lugar del docente en el Nivel Inicial. Para desempeñarse en ese rol - dirá el discurso instituido - es preciso ser comprensivo, paciente, contenedor, y vincularse afectivamente con los niños. Por otro lado, las referencias más instaladas respecto de los rasgos masculinos, lo que sería la definición hegemónica y naturalizada de lo que significa ser varón, imponen la necesidad de ser fuerte y no expresar las emociones.

El concepto de "masculinidad hegemónica" acuñado por Connell no es análogo a la idea de "rol masculino", como observa Bermúdez "no se trata de roles, sino de un modelo de masculinidad ideal que no necesariamente corresponde al de la mayoría de los hombres" (Bermúdez, 2013, p.284). La idea de una representación hegemónica acerca de lo masculino tiene más que ver con una serie de estereotipos muy arraigados de la masculinidad que funcionan orientando (a veces por mimetismo, a veces por oposición, y de maneras complejas y diversas) las construcciones singulares de proyectos de género de cada individuo (Connell, 1996). Tanto las representaciones acerca de las masculinidades como las que se construyen socialmente alrededor del rol del docente de la primera infancia fluyen hacia arquetipos arraigados en el imaginario social. Y como puede reconocerse, entre ambos universos parece delinearse, en principio, una contradicción que conduciría a suponer una incompatibilidad. ¿Cómo conciliar la sensibilidad con la racionalidad, las prácticas inspiradas en la crianza y el hogar, con los escenarios típicamente masculinos del trabajo? ¿Cómo explicar la convivencia de una afectividad docente vigilada por la moral escolar y una afectividad masculina dictada por los mandatos de la masculinidad hegemónica?

Este entrecruzamiento, sin embargo, ha producido en las últimas décadas algo muy diferente a esta hipótesis de incompatibilidad.⁴ Los maestros jardineros eran apenas un puñado en los años 90, y aunque siguen siendo hoy una minoría respecto de las mujeres, pero ya se cuentan de a miles en Argentina y otros países de la región. Son aceptados y reconocidos en las instituciones, y se los representa en películas o series televisivas como ejemplos de historias de vida dignas de ser contadas. Los medios de prensa realizan con regularidad pequeñas investigaciones periodísticas, en general caracterizadas por un curioso interés en "ver de cerca" al personaje. La aparente

⁴ Me permito una nota personal. En noviembre de 2019 participé del 2do. Congreso Internacional "Educación e Inclusión desde el Sur" organizado por el Municipio de Río Grande, en la provincia argentina de Tierra del Fuego. Raewyn Connell ofreció una conferencia y tuve la ocasión de preguntarle qué cosas creía que habían cambiado en mayor medida desde la publicación de su libro *Masculinities* hasta hoy. Y respondió sin dudar que el aspecto que había mutado claramente era el que se refería a las actitudes y disposición hacia el cuidado infantil.

dicotomía entre los requisitos del hombre y los del educador infantil parece haber dejado paso a las coincidencias: en ambos casos se espera del sujeto un rol protector, una actitud de guarda hacia aquellos, más débiles, que están bajo su dominio. En ambos casos hace falta una legítima distancia que se expresa en términos de un ejercicio de poder que a la vez que sujeta y limita, protege y asegura. Cuando enseguida ahondemos en las experiencias de los maestros jardineros y sus estrategias para para legitimarse en la profesión, no será extraño hallar que una de las formas más características y distintivas a que los maestros varones han mostrado apelar a la hora de vincularse con los niños, es su forma particular de construir (y reflexionar sobre) una relación corporal con ellos.

Probablemente la forma corporal de vincularse con los niños tenga que ver con las representaciones acerca de la paternidad. Probablemente también, el típico juego corporal de los adultos varones con los niños (levantarlos, darles vueltas, tirarlos y agarrarlos, llevarlos sobre los hombros, etc.) expresa aquél punto de encuentro entre las dos grandes fuentes de significados que atraviesan a los maestros jardineros: la masculinidad hegemónica y las cualidades de la profesión: a pesar de las contradicciones entre uno y otro, en ambos casos se demanda una actitud de protección hacia los más débiles, de ejercicio de la tutela, de refuerzo de la asimetría en definitiva, cuestión que – especialmente en el caso de los niños pequeños – se expresa también con el cuerpo. El trato de los maestros con los niños en lo que se refiere al cuerpo, además, es materia de reflexión explícita, por cuanto es en esta dimensión donde residen las mayores dificultades: la sospecha, como veremos, es vivida por los maestros bajo la forma de una escena temida, la falsa acusación de abuso. Ser explícitos y reflexivos en lo que hace a su trato corporal con los niños es entonces casi una exigencia.

Estas páginas se basan en los testimonios de una docena de maestros jardineros que generosamente relataron sus historias en una serie de entrevistas abiertas, en el marco de una investigación realizada entre 2005 y 2007 y de la que se han ido retomando algunos aspectos posteriormente. El objetivo central de la investigación fue identificar y analizar las estrategias que permiten a los maestros de nivel inicial construir y sostener un lugar legítimo para el ejercicio de su profesión, frente a problemas que se derivan de su condición de varones en un espacio históricamente ocupado por mujeres.⁵ Los maestros jardineros varones son sujetos que, a partir de una diferencia

⁵ La investigación de referencia es la tesis de maestría del autor, titulada: "Los maestros jardineros varones. Un estudio sobre la normalidad escolar" (UdeSA, 2007, dir M. Narodowski).

que parte del género, se proponen (o se ven forzados a) construir un modo diferente de habitar la escuela infantil. Así como “no les queda” el delantal, y se ven obligados a realizarle algunos ajustes (quitarle los detalles decorativos en el cuello, o el bolsillo tipo canguro), en algunos otros sentidos sienten que “no les queda” la profesión. Del mismo modo que le habían hecho ajustes al atuendo, entonces, se los hacen a sus modos de habitar el rol docente. Y esto es interesante desde una perspectiva de género, por qué no, pero lo es mucho más desde una perspectiva pedagógica más amplia. Se trata de docentes que se ven forzados a hacer algo que siempre se destaca como imprescindible: reflexionar sobre su rol, sobre la estética, la política y la ética de su tarea.⁶ Los maestros jardineros varones son un caso interesantísimo de estudio, a pesar de lo exiguo de su número, por esa razón: son *reflexivos forzosos*.

Siempre han existido dentro de las comunidades educativas del nivel inicial íconos que representan cambios deseados, miradas progresistas sobre la profesión y sus tareas. Parece ser que los maestros varones condensan, por distintas razones, un ejemplo sobre el que estas ideas se retoman y se debaten. Muchos de los ajustes que estos maestros realizan a sus prácticas se pueden reconocer como íconos de la mirada reformista que atraviesa el nivel inicial en un sentido genérico, comprometiendo a varones tanto como a mujeres: los encabezados de las notas (mejor “Querida Familia” que “Papis”), la estética despojada de estereotipos, el abuso de los diminutivos, la infantilización de las relaciones, el lugar otorgado a los fundamentos teóricos, entre otras cuestiones. Esto no significa, como luego veremos, que por ser varones sean reformistas ni progresistas, sino otra cosa, más compleja: que las expectativas que se depositan sobre ellos, por ser atípicos (desde el género) se ven como oportunidades para volver a pensar estas otras cuestiones, que pueden también pensarse independientemente de cualquier cuestión de género.

PREJUICIOS POSITIVOS Y NEGATIVOS

Lo anterior esconde también –ahora sí, pensándolo en términos de género – una falacia. Para el maestro varón, decir “papi” a los padres de sus alumnos lo pondría en un lugar incómodo, por el sólo hecho de ser varón. En ese sentido, encabezar las notas en los cuadernos de comunicaciones de otra manera es parte del ajuste que, en lo personal, debe hacer a las prácticas desde su lugar de educador infantil. Pero a la vez

⁶ P.e. Schön, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

muchos maestros esgrimen con orgullo su credencial reformista, y desarrollan fundamentos pedagógicos y estéticos que apoyan el cambio. Esta doble motivación para el cambio (ajustarse a un “modo masculino” y asumirse actores de cierto plan de reforma) es un mecanismo que podría interpretarse como: “lo que hagan los varones por ser varones, sólo podrá contribuir a mejorar lo que las mujeres no veían necesario cambiar”. Desde esta visión (que aquí cuestionaremos) los varones serían “reformistas naturales” y podrían contribuir a acelerar y afianzar las proclamas de cambio existentes en el campo de la educación infantil. Esta visión sobre los maestros jardineros es, a todas luces, un prejuicio. Positivo en relación a ellos, pero prejuicio al fin.

No obstante, no es inusual que los propios maestros varones hagan propias como principios éticos o estéticos, esos prejuicios. Uno de los maestros entrevistado asistió al encuentro al salir del jardín, y tuvo la iniciativa de mostrar su carpeta didáctica, donde guardaba cronogramas semanales, evaluaciones de su grupo, informes para la dirección. Y él decía de su carpeta:

No la lleno de stickers, ni boludeces, ni nada. Lo que importa es lo que dice, y ahí sí que soy muy prolijo. Yo si hago un proyecto antes leo, fundamento por qué quiero llevarles esta propuesta o este material a los chicos (...) y cuando presento algo ellos [los directivos] ya saben que se van a encontrar con algo serio, por eso no importa que la carpeta no esté forrada, que esté medio desprolijo (...).

Allí puede verse como hace de la desprolijidad un defecto-virtud, pues hace cierto alarde de su falta de ajuste a un rasgo (la meticulosa prolijidad) supuestamente requerida, pero que a la vez abona la idea de una profesión docente ataviada de femineidades estereotipadas. Junto con el prejuicio “positivo” que acabamos de analizar, existe otro, negativo. Los maestros jardineros tienen en cuenta, en sus prácticas, tanto “lo que es” como lo que parece, lo que pensaría quien lo viera, y lo que sugeriría a quien lo escuchara contado. Se trata de dimensiones de su visibilidad que la sospecha que recae sobre ellos los obliga a tener en cuenta. Cual fantasía catastrófica que estructura su experiencia, la escena temida de los maestros jardineros es la de ser injustamente acusados de abuso sexual, violación o delitos sexuales cometidos contra sus alumnos. Esta escena temida los conduce no sólo a trabajar con la puerta de la sala abierta, sino a establecer alianzas de protección y garantía con los directivos de los jardines y a cultivar cierto tipo de relaciones con las familias de los alumnos. La experiencia de uno de los maestros entrevistados expresa una situación en la que el apoyo de la institución es percibido como una garantía necesaria.

Una vuelta cae una madre a decir que la verdad es que yo no podía cambiarle los pañales a su nena. A los dos días vino a pedirme disculpas y a decirme “fui una

tonta, podés cambiarla nomás”. Pero en ese momento, cuando la madre se quejó, la bajada de las autoridades del instituto había sido: “vos no la toqués a esa nena”. (...) La institución no me apoyó. Por suerte no volvió a pasar algo así, pero no tuve apoyo.

Si las garantías no están, el maestro queda librado a la suerte, y está expuesto y sujeto a la concreción de su peor pesadilla. Como decía James, el maestro jardinero del estudio de caso desarrollado por Sumsion (1999), si no existe un grado mínimo de protección por parte de la conducción de la escuela, el maestro está “sentado sobre una bomba de tiempo, que tarde o temprano habría de estallar”.

Es probablemente por esta escena temida y por su efecto desgastante – sumada a los dilemas económicos que enfrentan al verse amenazado su mandato de “proveedores” masculinos, dados los magros salarios docentes - que las carreras de los maestros jardineros tienden a ser cortas, y que en muchos casos abandonan la profesión cuando aparece una alternativa interesante de trabajo.

La escena temida se reedita en episodios cotidianos que los maestros recuerdan con todo detalle. Se trata en general de renuencias de los padres a que los maestros acompañen a los niños o niñas al baño, o de malentendidos a partir de relatos de los chicos. Veamos un ejemplo, surgido del trabajo de campo de esta investigación. Un maestro relata:

Un día, a la salida, cuando casi todos los chicos se habían ido, veo que me espera la madre de una nena, Agustina. Y me dice algo así como: “yo respeto tu trabajo, me doy cuenta que tenés muy buena onda con los chicos, y Agus te quiere un montón, pero me sentiría mejor si cuando ella necesita que la acompañen al baño, o cambiarse, o esas cosas, que lo haga la maestra auxiliar”. En ese momento me surgió decirle que bueno, que no se preocupe, que no tenía de qué preocuparse. Pero pensándolo mejor después, a mí el planteo me dejaba en un lugar muy feo, muy oscuro... No tenía ninguna razón para pensar mal de mí, era un prejuicio absoluto⁷.

Frente a esta escena temida, y frente a estos episodios que la reeditan y sostienen su intensidad y su carácter amenazante, aparecen recursos que atenúan sus efectos. En muchos casos remiten a las representaciones familiares. El recurso de mostrarse como padres de familia, o provenientes de una “familia de docentes”, por ejemplo, los presenta como “gente de bien” y los aleja de la escena temida frente a los prejuicios de los demás. El recurso puede definirse como un refugio en lo doméstico, que llama la atención frente a la proyección de lo doméstico define al docente de nivel inicial en el imaginario social. Simetría confusa, sugiere que si la maestra jardinera es (tradicionalmente y equívocamente) etiquetada como una “mamá aumentada”, una

⁷ Notas del trabajo de campo.

“segunda mamá”, o en cualquier caso un apéndice del clima hogareño, que se proyecta en el escenario escolar, el maestro jardinero necesita refugiarse en lo doméstico porque carece en principio de ese respaldo legitimante. Otro subterfugio habitual para sortear las sospechas es el refugio en lo académico, que caracteriza a los maestros muy centrados – a veces en forma excesiva y hasta impostada – en la parte técnica de su labor.

IMAGEN, PRESENCIA Y FIGURA

Los maestros jardineros son enormemente demandados en los jardines, y aparentemente se espera de ellos que cumplan una representación de la “presencia masculina”, la “imagen masculina” o la “figura masculina”. De hecho, este mandato de ofrecer “modelos de rol” aparece expresado precisamente bajo estas tres denominaciones en el discurso de las directoras, padres y colegas. Examinemos los términos. Tanto presencia como imagen y figura son referencias al cuerpo, a su exterior, a lo que se ve (“una mezcla de ser una estrella y un mueble más”, bromeaba un maestro refiriéndose al modo en que su presencia en el jardín era motivo de exaltación y asombro para los visitantes) pero esos tres términos describen además a un cuerpo inmóvil, un cuerpo rígido que se muestra y se expone como modelo, pero que no actúa sobre otros cuerpos más que por medio del ejemplo.

La *presencia* se opone a la ausencia: al jardín de infantes artificial, por ser un mundo de mujeres en el que no pueden entrar los hombres. La presencia remite a la ruptura del primer hermetismo, al derribamiento de los primeros muros. El término *imagen* sugiere también visibilidad: no se trata de estar de cualquier manera ni en cualquier lugar, el varón en el jardín de infantes debe hacer de su visibilidad un objeto de reflexión y cuidado (como de hecho hemos visto que lo hacen, dejando la puerta de la sala abierta para no despertar sospechas). Y la imagen podría también entenderse como la piensan los políticos, en el sentido de que es preciso que allí donde hay un varón se tenga públicamente de él una buena opinión, especialmente para preservarse de los prejuicios negativos. La *figura*, finalmente, es el concepto que funciona como eslabón final del mandato de representar un modelo, pues la figura no sólo está, no sólo se hace ver, sino que también tiene un contorno, asume una forma, declara representar algo, se constituye en referente.

Y en cierto sentido, las entrevistas sugirieron que los maestros hacen suya esta misión de romper la “artificialidad” de un mundo exclusivamente femenino. El mundo

fuera del jardín, dicen, está constituido por hombres y mujeres, y en el jardín debería ser igual. Sutilmente esta misión se relaciona con la metáfora del “mundo fuera del mundo” que el jardín en general ofrece, como “jardín”, espacio clausurado, edén, paraíso. Un mundo hecho a la medida de los niños, pensando en sus características y diseñado para satisfacer sus necesidades, denota sin duda artificialidad. Dice outro de los maestros entrevistados:

Y el mundo no es sólo de mujeres, en el mundo hay hombres y mujeres. En ese sentido creo que es bueno. Después en relación a los contenidos y a cualquiera de las tareas del jardín da igual un varón que una mujer. Pero en lo referido al rol social de lo masculino y femenino, con toda su gama de posibilidades, el jardín lo tenía como vedado, como cerrado. Sólo veían a los varones como profesores de Educación Física, como si un varón no pudiera pintar, jugar, hacer rondas...

La artificialidad que los maestros jardineros se proponen poner en evidencia, sin embargo, no es producto de un diseño en aras del bienestar infantil, sino que remite a un vacío que ellos vienen a llenar. Por eso há sido observada más bien como una misión autoasignada.

QUIÉNES SON, DÓNDE ESTÁN

Es ya un lugar común afirmar que a los docentes les gusta hablar de sí mismos. Los maestros jardineros no resultan en ese sentido una excepción, y tal vez por eso, la ardua tarea de localizarlos, contactarlos y reunirlos, contrastó con la relativa fluidez con que pudimos entrar en su mundo de experiencias y lograr que lo describieran amplia, sincera y profundamente. También representó para algunos de ellos una singular oportunidad la posibilidad de reunirse con otros maestros varones e intercambiar sus ideas, sus temores, sus proyectos. Como es esperable en cualquier grupo, hay heterogeneidad, pero emergen algunos rasgos comunes a todos los maestros entrevistados, o de los que sin llegar a entrevistar fue posible obtener ciertos datos. Estos puntos en común, pocos pero precisos, dan en principio alguna idea acerca de quiénes son y dónde están los hombres que eligen la profesión de educador infantil.

En primer lugar, en la experiencia de todos ellos se constata un rapidísimo y constante éxito en términos de contratación, permanencia, y crecimiento en las instituciones en las que trabajaron. Aunque algunos se preocupan por atribuir el éxito a cualidades personales desvinculadas del género, parece evidente que algunos jardines tienen un marcado interés en contratarlos. La mayoría de los docentes, al recibirse, pasan un período de tiempo en el que cubren cargos suplentes en forma intermitente,

se desempeñan como auxiliares, suplentes, ayudantes, etc. y no gozan de la posibilidad de elegir dónde y cómo trabajar. La experiencia laboral de los maestros jardineros, en cambio, muestra una tendencia al logro relativamente rápido de contrataciones satisfactorias o acceso a cargos.

Otra característica de los maestros jardineros es que se desempeñan principalmente (aunque no únicamente) en el sector privado, o bien en jardines públicos “de renombre”, o con características especiales por ser muy prestigiosos y tradicionales. Algunas de las ventajas que representa para ellos el sector privado tiene que ver con las diferencias en el acceso a los cargos en ambos sectores de gestión. Si las escuelas de gestión privada eligen contratar a los maestros jardineros varones, obviamente a ellos no los beneficia laboralmente un sistema como el de la escuela pública argentina, donde el acceso a los cargos depende de la ubicación por orden de méritos en un extenso listado de docentes de ambos sexos.⁸ El sector privado, donde las escuelas tienen la potestad de elegir a sus docentes, se presenta para ellos como una opción más ágil de acceso al cargo. Por eso, si bien hay maestros varones en ambos sectores, tienden a perdurar en la profesión los que hacen carrera en el sector privado. Sin embargo, existen también otras razones. Hay una demostrada tendencia de los sectores de clases medias y altas – segmentos que concurren al sector privado – a asignar en menor medida marcas genéricas a esta profesión y a sostener una opinión favorable respecto de la posibilidad de que un varón sea docente de Nivel Inicial. Un trabajo sociológico de Wainerman en efecto ha mostrado el modo en las clases bajas tienden a asignar una mayor marca genérica a las ocupaciones, y cómo esta incidencia es incluso mayor en el caso de esta profesión (Wainerman, 2005) Una tercera razón, que no surge de las entrevistas sino del cruce de estos datos de inicio con los aportados por Wainerman, sugiere la mayor receptividad que tienen los maestros jardineros en comunidades de nivel socioeconómico alto: además de ser un contexto para conseguir trabajo con mayor rapidez, en el sector privado los maestros jardineros tienen mejores probabilidades de ser vistos como profesionales progresistas que desafían estereotipos, antes que como perversos que llegan al jardín de infantes con una agenda oculta de abusos.

La inclusión de varones en la profesión docente es un gesto de mixidad, superador de prejuicios y que representa un avance en términos de justicia. No obstante, no nos

⁸ Puede aclararse acerca de los subsistemas público y privado en Argentina que, en el primer caso, como regla general, los docentes pueden elegir, según su posición en un “orden de mérito”, las instituciones en las que se desempeñarán. En el sector privado, en cambio, son principalmente las administraciones escolares las que eligen y contratan a la plantilla docente.

engañemos: las instituciones siguen existiendo en un mundo social atravesado por valores de género patriarcales, que no se borran de un plumazo. A pesar del empeño que los maestros jardineros ponen en subrayar los argumentos que los ponen en pie de igualdad con las mujeres, es difícil negar que el género juega un papel muy importante en su experiencia. Las entrevistas fueron mostrando que entre los maestros y sus colegas y directivos se van conformando, muchas veces en forma tácita, alianzas implícitas basadas en la necesidad de proteger al maestro de los prejuicios o las falsas acusaciones. Puede exponerse, como muestra de esas evidencias, un pasaje de la entrevista realizada a un director de jardín de infantes. Allí se ve como hay ciertas garantías que los maestros jardineros buscan para trabajar en una institución.

[Y en este jardín que vos dirigís tenés maestros varones?]

No.

[(...) ¿fue una decisión tuya, o es que...?]

Si, fue una decisión mía. El jardín todavía no les puede dar un respaldo como maestros jardineros.

[¿Qué tipo de respaldo debería poder darles?]

En todo lo que... digamos, yo tuve un solo episodio en mi carrera de maestro de sala, que fue el de unos padres que hicieron la entrevista, y cuando se enteraron de que tenían un maestro varón, decidieron no dejar a los chicos. En ese momento el jardín tenía doce salas, (...) y ellos querían que lo pusieran [al niño] en cualquiera de las otras salas de cuatro. Y las directoras les dijeron que no, que conocían mi trayectoria, mi manera de trabajo, y que a ese niño le correspondía esa sala...

[¿Y la historia cómo terminó?]

El nene ni siquiera empezó, se lo llevaron. Y además se llevaron a otros, un hermano, y otro nene.

[¿Y cómo viviste esa situación?]

A mí me llamaron después del episodio, me lo contaron. Me enteré después de todo esto. Tenía como una sensación de rabia, pero por otro lado, sabían que yo era muy buen maestro.

[Te sentiste respaldado]

Exacto.

[¿Y es ese respaldo el que vos creés que tu jardín no podría darle a los maestros varones?]

Yo creo que eso lo puede hacer el jardín ... después de tantos años de ser "el jardín ...", con todo lo que eso trae, su departamento de aplicación, el apoyo del gobierno de... Yo, con 5 años de funcionamiento, estamos en pañales..., o dejaríamos indefenso a un maestro, sobre todo que no existía cuando yo comencé a trabajar en sala la preocupación de lo sexual, el ataque, las violaciones... no estaba tan instalado⁹.

A la vez, muchas veces estas alianzas derivan en la aceptación, capitalización y "camuflaje" de los privilegios de los que son objeto en la formación y el ejercicio. Y en un sentido más específico, en la obtención de mayores "permisos" que se otorgan como un aval a la innovación: a los maestros varones habría que "dejarlos hacer" pues se cree que vienen a "profesionalizar" el nivel. Como se ha anticipado, esto se vincula estrechamente con algunos supuestos de la identidad del Nivel Inicial, donde la premisa

⁹ Trabajo de campo de la investigación de referencia.

de la profesionalización expresa profundas definiciones en tensión respecto de lo que es un jardín de infantes. Y en el caso de los maestros varones, estas premisas se articulan en forma compleja con los prejuicios, positivos y negativos, que la comunidad deposita sobre ellos. La premisa de incorporar varones a la educación infantil sobre la creencia de que esto redundará en un acto de justicia y mixidad, enunciada sin fundamentos sólidos, podría estar incurriendo en los mismos valores sexistas naturalizados que pretende criticar. Ejemplo de ello es el uso del término “desfeminización” por parte de varios entrevistados. Es sabido que la docencia (y especialmente la docencia en el nivel inicial) es una ocupación “feminizada”, es decir, que ha sido históricamente desempeñada por mujeres, cuestión que ha sido largamente estudiada (por ejemplo Morgade, 1997). El término, sin embargo, parece dar cuenta de la erradicación de un mal y no de la prosecución de un equilibrio más justo. Más que hablar de “desfeminización”, entonces, sería oportuno hablar de una profesión y una carrera inclusivas en términos de género, que sería una formulación más adecuada.

A los ojos de las comunidades que los reciben, los maestros jardineros son portadores de transgresión. Y deben vivir con eso. La novedad contextual de su género parece hacerse extensiva a cualquier novedad posible. Por ser varones en un ámbito de mujeres, por ser audaces en ese sentido, se los supone también transgresores de distinto orden, que superan y desafían todo tipo de tradiciones en relación a la profesión. Parece ser difícil de concebir que un varón que se ha convertido en maestro de nivel inicial ejerza esa profesión sin proponerse reinventarla de algún modo.

CONCLUSIONES

Como comenzamos diciendo, la identidad profesional de los maestros jardineros es producto del cruce entre las características del régimen de género del jardín de infantes y las formas hegemónicas de definir el lugar del docente. De allí que no se trata de una construcción personal de cada maestro, sino de un proceso complejo de expectativas, terrenos de posibilidad y de imposibilidad, relaciones de poder que dependen de (o facilitan los) distintos modos de dar forma a esa identidad. Las estrategias de los maestros, entonces, son sólo una parte de este constructo. Concebir ese conjunto de factores como mandatos que el maestro jardinero recibe o asume es consecuente con el imperativo práctico de esta profesión, donde el hacer es un telón de fondo de cualquier reflexión. Antes de preguntarse cómo llegar a definir su identidad

profesional, los maestros están frente a un grupo de niños, compelidos no sólo a reconstruir ese lugar para poder habitarlo sino también, simplemente, a cumplir su trabajo y desarrollar una buena propuesta con su grupo. En este contexto del imperativo de la acción, de la urgencia por resolver el día a día, normalmente se opera según unos pocos puntos de referencia disponibles, los más próximos, los que mejor funcionen. Los que encuentran más a mano. Los que les permiten sobrevivir.

Hemos mencionado el hecho de que la relación con los padres (varones) en particular presenta algunas características interesantes. Una de las razones por las que las familias podrían tener resistencias a que el maestro de sus hijos sea un varón es que si quienes se encargan más habitualmente de entregarlos y retirarlos del jardín son las madres, éstas podrían sentir más confianza para hablar sobre los problemas de sus hijos con otra mujer que con un varón. El alto grado de penetración de la institución en la intimidad familiar es además un rasgo muy propio del jardín de infantes y de su relación con las familias. En palabras de Wainerman, "lo que está en juego no es ya la relación de la maestra con el alumno sino la relación de la maestra con la madre. Al ser esta última la encargada de supervisar la educación de los hijos, le resulta menos intimidatorio tener a una mujer como interlocutora. La maestra mujer es caracterizada en este caso como "más comunicativa", "más familiar", "más abierta a las inquietudes de las mamás", que permite "preguntar sin vergüenza", "hablar de las cosas que pasan en tu casa" (Wainerman, 2005, ob.cit.p.56). En virtud de ello, y recíprocamente, parece existir en los maestros una sensación de representar para los padres varones una oportunidad de tener una mayor o una diferente participación en la escolaridad de sus hijos. A la vez, pueden reeditarse los clásicos "celos" entre la maestra y la madre, esta vez entre maestros y padres varones.

Cuando las comunidades escolares definen a los maestros jardineros varones como "modelos de rol", hacen referencia, tácitamente, a dos fundamentos diferentes: uno *psicológico* y otro que podría denominarse *social*. En el primer caso, el argumento se apoya en la maleabilidad de la infancia temprana, que haría necesario un referente sólido en lo que se refiere a la afirmación de la masculinidad del pequeño. El costado social remite a las nuevas configuraciones familiares, y al hecho de que la escuela debería hacerse eco de los cambios en la sociedad. Ambos argumentos son, en alguna medida ciertos, y de algún modo también, falaces. Sabemos que las representaciones sobre proyectos de género y valores vinculados a lo masculino y lo femenino no surgen de los modelos masculinos, sino de las relaciones sanas entre unos y otras. Sabemos también que la escuela y la sociedad en un sentido amplio forman parte de una unidad

imbricada y necesariamente integrada. El desafío es, probablemente, tomar de la experiencia de los maestros varones su inquietud reflexiva, sus ganas de entender y ocupar en forma personal el lugar del docente y ver además en este fenómeno un síntoma saludable de una escuela en la que cada vez pueden haber más experiencias y más relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

BRAILOVSKY, Daniel. **"Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: ARGENTINA"**. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago, 2015 (disponible en: <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-ARGENTINA.pdf>).

BERMÚDEZ, Mónica De Martino. **Conel y el concepto de masculinidades hegemónicas**: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 2013 (283-300).

CONNELL, Rowyn. **Masculinities**, Polity Press, Cambridge, UK, 1996.

MORGADE, Graciela. (comp.) **Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930**. IICE (UBA) Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1997.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SUMSION, Jennifer. **Negotiating Otherness: a male early childhood educator's gender positioning**", en *International Journal of Early Years Education*, Vol. 8, No. 2, 2000.

WAINEMAN, Catalina. **La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?**, Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2005.

NOTAS

LOS MUY SEÑORITOS: MAESTROS VARONES EN EL NIVEL INICIAL

Professores homens no nível inicial
Male teachers in the initial level

Daniel Martín Brailovsky

Doctor en Educación

Profesor Investigador Flacso/Argentina
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

dbrailovsky@flacso.org.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1995-9401> 

Endereço de correspondência do principal autor

Dr. Tomás Manuel de Anchorena 426, PB "B" - C1170ACH - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. M. Brailovsky

Coleta de dados: D. M. Brailovsky

Análise de dados: D. M. Brailovsky

Discussão dos resultados: D. M. Brailovsky

Revisão e aprovação: D. M. Brailovsky

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-05-2020 – Aprovado em: 24-09-2020