
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial

Viviana Ovando Cura^a y Alejandra Falabella^b
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.


Recibido: 28 de septiembre 2020 - Revisado: 28 de octubre 2020 - Aceptado: 22 de enero 2021


RESUMEN

La fuerza laboral en educación inicial, en Chile y el mundo, es representada casi en su totalidad por mujeres. Este fenómeno se explica por la alta feminización de la profesión, derivada del *régimen de división sexual del trabajo*. Lo anterior ha provocado la baja participación masculina en el nivel educativo y la estigmatización social de aquellos hombres que deciden ejercer esta profesión. Para abordar este fenómeno, se realizó una investigación cualitativa que indagó en las trayectorias formativas y profesionales de cinco educadores hombres de párvulos, de diferentes generaciones, para visibilizar sus propias experiencias en sus formaciones académicas y trabajo en el aula. Los resultados del estudio dan cuenta de las diversas barreras que enfrentan los educadores “de cotona verde” durante sus trayectorias, especialmente el punto más crítico es cuando “entran al aula”. Un hombre a cargo de bebés y niños pequeños resulta *abyecto*, rompe con las normas de género, y el sistema intenta excluirlo y re-situarlo en su lugar “de hombre”. Cambiar esta realidad implica no solamente motivar a hombres a estudiar la carrera y mejorar las condiciones laborales de la profesión, sino que, además, se requiere modificar en las comunidades educativas las representaciones culturales respecto a los roles de género en el trabajo.

Palabras clave: Educación inicial; educación de párvulos; género; trayectorias profesionales; Chile.

[†]Correspondencia: v.ovando.cura@gmail.com (V. Ovando).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7626-2144> (v.ovando.cura@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2755-4911> (afalabel@uahurtado.cl).

Men with green aprons: Training and professional trajectories of early childhood educators

ABSTRACT

The workforce in initial education, in Chile and the world, is represented almost entirely by women. This phenomenon is explained by the high feminization of the profession, derived from the *regime of sexual division of labor*. The foregoing has led to low male participation in the educational level and the social stigmatization of those men who decide to practice this profession. To address this phenomenon, a qualitative investigation was carried out, which studied the training and professional trajectories of five male kindergarten educators, from different generations, to make their own experiences visible in their academic training and work in the classroom. The results of the study account for the various barriers faced by preschool teachers during their careers, especially when they enter children's classroom. A man in charge of young children turns out *abject*, disputing gender norms, while the system tries to exclude and relocate him in his place "as a man". Changing this reality implies not only motivating men to study the career and improve the working conditions of the profession, but also, it is necessary to modify the cultural constructions in the educational communities regarding the distribution of gender roles at work.

Keywords: Initial education; early childhood education; gender; professional trajectories; Chile.

1. Introducción

En el siglo XXI, ¿es posible aún pensar que existen profesiones cuya realización es atribuida a un género en específico? La pregunta, por cierto, es retórica. Cómo y qué debe ser un hombre o una mujer ha sido consecuencia de procesos sociales, culturales y psicológicos donde se le otorga significado al género, el cual está conformado por diversos factores (reglas, valores, expectativas, entre otros) que se refuerzan y transmiten para la constitución de sus identidades masculinas o femeninas (Rocha y Díaz, 2005).

La feminización de la fuerza laboral de la educación inicial es un fenómeno mundial. En Latinoamérica, el porcentaje de mujeres educadoras en primera infancia representa un 97% del total de profesionales que trabajan en este nivel, mientras que en Europa llega casi al 95% (Pardo y Adlerstein, 2016). En los países pertenecientes a la OCDE, la participación de mujeres en educación inicial fluctúa entre un 87,1% y un 99%, dentro del cual el país con mayor participación masculina es Holanda y los más bajos son Chile y Portugal (OCDE, 2017). En el caso de Chile, la presencia de educadoras de nivel inicial que se encuentran trabajando en aulas es de 99% (OCDE, 2017). El alto porcentaje de mujeres que se desempeñan en labores de educación inicial ha sido continuo en el tiempo desde la creación de este nivel educativo, debido a que, según Camerón (2006), se ha construido un modelo sustentado en las divisiones de género.

La casi ausencia total de hombres en las aulas de educación inicial constituye un problema. La incorporación de hombres al nivel beneficia a los niños y niñas, quienes, al encontrarse en una etapa fundamental de su formación social, cuentan con la posibilidad de aprender

que tanto hombres como mujeres pueden desempeñar funciones vinculadas al cuidado y la educación (Joseph y Wright, 2016; Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués, 2015). Ello contribuye a la desnaturalización de los roles y funciones asociadas a lo femenino y masculino desde la primera infancia. Junto a ello, la presencia de hombres educadores en el nivel sirve de modelo para los padres u otros hombres miembros de las familias para involucrarse en los cuidados y la educación de sus hijos e hijas desde los primeros años. De hecho, distintas organizaciones, principalmente pertenecientes a la Unión Europea, han visibilizado este fenómeno y lo han puesto en discusión de forma recurrente, cada vez que se analizan las políticas para este nivel educativo, apelando a la necesidad de aumentar la inclusión de hombres en esta profesión (OCDE, 2019).

El propósito de este artículo es presentar los principales resultados de una investigación que busca comprender las trayectorias formativas y profesionales de educadores de párvulos hombres, a partir de las narrativas biográficas de cinco educadores de diferentes generaciones. El artículo consta de cuatro secciones, primero se presentan los referentes conceptuales, el contexto y el problema de investigación; segundo, el diseño metodológico de la investigación; tercero, los principales hallazgos y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones.

2. Referentes teóricos, problema y propósito de investigación

La teoría de género de Butler (2019a) permite nutrir esta investigación. Desde esta perspectiva los usos de clasificaciones de género y de identidad sexual son resultado de construcciones que dan forma a las sociedades mediante la imposición del patriarcado, entendido como un *régimen político binario*, que otorga reconocimiento a un tipo de cuerpos que naturaliza identidades y roles. Para Butler la constitución de las sociedades se basa en la coacción de lo que podría ser entendido como un *régimen de género* cuyo propósito es definir qué cuerpos son reconocidos legítimos y cómo estos se clasifican, a partir de la división del sexo biológico entre hombres y mujeres. Este régimen, además, establece qué características y roles se le atribuyen a cada uno de estos sexos, bajo disposiciones subjetivas que derivan en la construcción de una identidad dominante para lo masculino y femenino.

De allí también, tal como sostiene Hernández (2011), se constituye una *división sexual del trabajo* que establece qué tipo de labores y ocupaciones profesionales son designadas a cada uno de estos sexos. El autor señala que cuando un hombre o una mujer se incorpora dentro de un campo laboral particular donde el otro sexo es preponderante, dicho sujeto recibirá una sanción social por esta intromisión, sumado al cuestionamiento de su identidad de género. A causa del mismo *régimen de género* que generalmente favorece a los hombres, si son ellos quienes se incorporan en espacios donde la participación femenina es hegemónica, además de las sanciones sociales que puedan recibir, a la vez tienden a obtener un *dividendo patriarcal*, debido a la posición jerárquica que ocupan en la distribución de los roles de género (por ejemplo, rápido ascenso en cargos directivos, aumento de sueldo).

Históricamente las mujeres han tendido a ser quienes están a cargo de las labores del cuidado, como parte de la *jerarquía de género del trabajo*. En el caso de la educadora de párvulos¹, este rol se ha vinculado a los atributos asignados a la idea de madre, como “cuidadora incondicional” (Galdames-Castillo, 2017; Vergara, 2014). Esto ha generado que a las mujeres a cargo de niños se les ha mandatado extender la esfera doméstica hacia el espacio del trabajo. Asociado a ello, ha sido entendido como un trabajo abnegado, no profesional y, por tanto, mal remunerado (Federici, 2010; Osgood, 2012; Poblete, 2018; Vincent y Braun, 2011).

1. El nivel educativo de educación parvularia corresponde en Chile a la educación de niños y niñas de 0 a 6 años.

En el caso de Chile, la ínfima presencia de educadores hombres en el nivel inicial se ve claramente expuesta en el informe de caracterización de la educación parvularia que realizó en el año 2018 la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2019). Por ejemplo, entre todos los jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) trabajan solamente cinco educadores en contraste a 3.255 educadoras; en los establecimientos educativos JUNJI Vía Transferencia de Fondos no se registra la presencia de ningún educador; en Fundación Integra trabajan dos educadores versus 3.261 educadoras; en establecimientos escolares municipales y de Servicios Locales de Educación Pública trabajan cuatro educadores, mientras hay 6.267 educadoras; en establecimientos educativos de dependencia particular subvencionada hay tres educadores y 7.123 educadoras; y finalmente, en el sector particular pagado (jardines y escuelas), los educadores son 13 y educadoras 3.058. En consecuencia, de acuerdo a los datos disponibles, hay apenas 27 hombres educadores que trabajan en aula en todo el país.

Esta situación se problematizó a nivel mundial a partir del año 1986, según Peeters (2013), cuando se estableció la Red de Guarderías de la Unión Europea (RGUE), presidida por el académico Peter Moss. En esta Red se abordaron aspectos relacionados con el rol del hombre como cuidador, centrado en la igualdad de género y en la importancia de que los hombres se involucren en el cuidado de sus hijos e hijas y asuman labores en el núcleo familiar. Estas acciones continuaron instalándose durante los primeros años de la década de los 90, pero es en el año 1995 cuando la RGUE elabora un informe que establece cuarenta objetivos de calidad para la educación inicial, y entre estos destaca el propósito de aumentar en Europa un 20% la participación de hombres en contextos educativos durante un plazo de 10 años. Aunque esta meta no se logró y en la actualidad, como se ha mencionado anteriormente, la participación masculina no supera el 10%, especialmente países europeos, tales como Holanda, Suecia y Escocia han elaborado políticas para promover el número de hombres educadores en aula, profesionalizar la educación inicial y aumentar los salarios (Camerón, 2006; Spence, 2013).

Según Bosson, Haymovitz y Pinel (2004), la amenaza de los estereotipos asociados al género masculino es la principal problemática para los hombres que trabajan con niños y niñas pequeños, debido a que la sociedad los percibe más propensos a tener conductas orientadas al abuso sexual infantil, además de ser considerados menos cálidos y más agresivos que las mujeres en las interacciones con bebés, niños y niñas (también ver: Heilman, 2001). A nivel latinoamericano no se observan políticas articuladas para la incorporación de hombres en educación inicial y la investigación en el área es aún incipiente. Sin embargo, se han evidenciado algunos aportes emanados de grupos de discusión de diferentes países de la región, como es el caso de Argentina, Chile y Colombia, quienes fueron convocados por la UNESCO para entregar recomendaciones y observaciones en la elaboración de políticas de formación y desarrollo de docentes de primera infancia; las cuales consideran además, desde la igualdad de género hasta la incorporación de los padres en los procesos pedagógicos y del cuidado de sus hijos e hijas (Pardo y Adlerstein, 2016).

Otro elemento que incidiría en la minoritaria participación de hombres en educación inicial tiene relación con los bajos sueldos y las condiciones laborales. En el caso de Chile, las educadoras son las profesionales peores renumeradas en el país (incluso con una baja dispersión entre distinto tipo de establecimiento), cuentan con un bajo status social y, en comparación a otros docentes, son quienes tienen menos horas no lectivas, es decir, tienen más horas frente a los niños/as (Elige Educar, 2018). De acuerdo a la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2018 (OECD, 2019), en Chile la mayoría de los profesionales de educación inicial (97%) está satisfecho con su trabajo, pero solo un porcentaje relativamente pequeño de ellos está satisfecho con su salario (31%) o informa sentirse valorado en la sociedad (40%).

Aunque existen escasos estudios en la materia, hay algunas investigaciones incipientes que ofrecen interesantes contribuciones para comprender la temática. Por ejemplo, en Brasil, una investigación cualitativa analizó las trayectorias profesionales iniciales de siete educadores de primera infancia, y evidenció que la entrada y permanencia de educadores de este nivel estuvo marcada por cuestionamientos y discriminaciones relacionadas con las nociones hegemónicas de masculinidad ejercidas por los diferentes actores de la comunidad educativa (Monteiro y Altmann, 2014). Otro estudio, realizado en Trinidad y Tobago, indagó en las experiencias y representaciones de estudiantes varones que cursaron la carrera (Joseph y Wright, 2016). Esta investigación, identificó que los principales temores respecto a su futuro laboral se centraban en los estereotipos que se les atribuye a los hombres que optan por esta profesión, relacionados con cuestionamientos sobre su orientación sexual o sobre posibles conductas con niños y niñas vinculadas al abuso sexual.

Por otra parte, también se pueden evidenciar en algunos estudios cómo se favorece la incorporación de hombres en educación inicial, como una investigación realizada en la ciudad de Barcelona cuyo propósito fue identificar si la presencia de hombres en las escuelas de educación infantil producía un impacto en el equipo pedagógico y en las familias de niños y niñas (Vendrell et al., 2015). Los resultados de esta investigación dieron cuenta que la figura de educadores en los equipos pedagógicos era valorada de forma positiva por sus integrantes, pero, en el caso de las familias, estas manifestaron tener prejuicios respecto a su incorporación en el aula educativa, especialmente en los niveles de 0 a 3 años. Sin embargo, estos prejuicios fueron derribados gracias a que los propios educadores generaron recursos y estrategias adicionales para reafirmar su labor educativa y aspectos de su personalidad para poder enfrentar dichos reparos.

En el caso de Chile, aunque recientemente se ha visibilizado la baja estadística de participación masculina en el nivel, hasta el momento, no existe una política que apunte a resolver esta problemática, y hay casi nula investigación en el tema. Por este motivo, surgió la relevancia de realizar un estudio comprensivo, que busca examinar las trayectorias formativas y profesionales de educadores hombres de nivel inicial en Chile. Por trayectorias formativas y profesionales en el campo de la docente, se comprende como:

(...) proyectos de vida constituidos por las expectativas, intereses y posibilidades de las personas [las cuales] recogen el historial y las experiencias adquiridas en diferentes momentos y programas por los que han pasado los formadores desde su formación inicial hasta la actualidad (Rodríguez y Soto, 2017, p. 1).

En concordancia a ello, se han enmarcado las trayectorias formativas de los educadores dentro de el periodo de sus vidas desarrollado en la educación superior, independiente de si cursaron más de una carrera profesional, y en el caso de las trayectorias profesionales, el periodo desde la obtención de su título profesional hasta su desempeño en aulas de educación inicial. En estas dos etapas, de acuerdo con lo planteado por Ojeda (2008), interesa indagar sobre cómo se relaciona cada educador de párvulos con su entorno, donde se destaque el “conjunto de acciones y pensamientos propios, para poder analizar su vida, las decisiones tomadas, las formas en que se realizan las tareas y con quiénes y por quiénes están condicionados” (p. 3). De este modo, es posible comprender cuáles son las condiciones subjetivas en las que ellos mismos se perciben y cómo constituyen así rasgos identitarios y culturales.

3. Diseño metodológico

Con el fin de responder al objetivo del estudio, se utilizó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio descriptivo. Cualitativo, en primer lugar, dado que es relevante indagar las percepciones subjetivas de los educadores a lo largo de sus biografías, ya que, tal como señala Canales (2006), este enfoque "... trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes" (p. 19). Exploratorio, en segundo lugar, debido a las escasas investigaciones en el país que han profundizado en esta problemática. Y descriptivo, en tercer lugar, porque se centró en las trayectorias individuales al hacer un recorrido desde la toma de decisión de estudiar la carrera hasta su desempeño como educador en aulas de educación inicial.

La técnica utilizada para la producción de la información consistió en entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Estas permiten, según Gaínza (2006) "una interacción peculiar que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información" (p. 220). Por otra parte, las entrevistas, organizadas por una pauta de preguntas, otorga la posibilidad a quien entrevista de formular nuevas preguntas adicionales, con el fin de alcanzar mayor profundidad en las respuestas que considere necesarias. Las dimensiones abordadas en las entrevistas fueron tres: i) elección y experiencias durante la carrera, ii) inserción laboral y su posterior desarrollo, iii) demandas y recomendaciones para incrementar la participación masculina dentro de las aulas.

La conformación de la muestra consideró la selección de educadores hombres de nivel inicial que hayan trabajado en aula. Como resultado, se obtuvo una muestra compuesta por cinco educadores de diferentes generaciones, mediante los cuales se pudo establecer similitudes y contrastes respecto a sus trayectorias formativas y profesionales en el ámbito de la educación inicial. Esto permitió indagar en las experiencias, tensiones y visiones desarrolladas por los educadores en sus distintas etapas (formativa y profesional).

En términos generales quienes participaron de esta investigación se caracterizan por ser educadores cuya edad fluctúa entre los 25 y 52 años; dos de ellos residen en la Región Metropolitana y tres en otras regiones, dos en la de Valparaíso y uno en la de O'Higgins; respecto a sus estudios, cuatro cursaron la carrera de educación inicial en instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y uno en un instituto profesional; y, finalmente, en cuanto a su información laboral, tres de ellos están vinculados a este nivel educativo en la actualidad (ver Tabla 1).

Tabla 1

Perfil de los educadores entrevistados.

Educadores (Seudónimo)	Edad	Universidad de formación	Años de experiencia en el aula
Educador 1	40	Universidad del CRUCH	1 ½
Educador 2	25	Universidad del CRUCH	1
Educador 3	52	Universidad del CRUCH	8
Educador 4	40	Instituto Profesional	3
Educador 5	39	Universidad del CRUCH	8

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos recopilados se desarrolló en dos etapas. En la primera, basados en los criterios propuestos por la *Teoría Fundamentada* de Strauss y Corbin (2002), se procedió a la codificación abierta de cada una de las entrevistas para identificar las categorías emergentes que pudiesen estar relacionadas con los propósitos de la investigación y se compararon los resultados obtenidos entre sí. En la segunda, se realizó una codificación axial y selectiva, en la que se agruparon subcategorías dentro de las categorías emergentes que pudieran explicar una problemática en particular dentro del problema de investigación abordado, para posteriormente establecer un marco comprensivo general articulado en torno a la pregunta y objetivos del estudio.

4. Resultados del estudio

Los resultados del estudio abordan las trayectorias de los entrevistados, tanto formativas como profesionales, en lo que respecta su trabajo al interior del aula, además de identificar sus principales demandas y recomendaciones para favorecer la inclusión de hombres en el nivel educativo de educación inicial.

4.1 Elección y experiencias durante la carrera

Al ingresar a la educación superior, los educadores narran un proceso formativo sin mayores inconvenientes. Previo al momento de tomar la decisión de estudiar la carrera, la totalidad de ellos señaló haber contado con el apoyo de sus familias, aunque algunos de sus integrantes manifestaron preocupación por aspectos, tales como, el bajo salario, la estigmatización social y por ser posiblemente acusados de abusos sexual. El apoyo de la familia emergió, por tanto, como un primer factor promotor para que un hombre llegue a estudiar educación parvularia y, en caso contrario, sin este apoyo, podría actuar como una barrera inicial que desincentive su formación en el área. Ahora bien, la mayoría de los entrevistados (cuatro de cinco) ingresaron a estudiar otras carreras previas, para luego cambiarse a Educación de Párvulos. Por tanto, la idea de estudiar la carrera, en la mayoría de los casos, no fue una opción inicial al salir de la educación secundaria, los entrevistados requirieron “dar unas vueltas” hasta considerar la alternativa y tomar la decisión.

A lo largo de los estudios de la carrera, los entrevistados señalan haber sido los únicos hombres de su generación, lo cual trajo consigo ciertos beneficios por sobre sus pares mujeres. La totalidad de los educadores declara haber experimentado tratos preferenciales por parte de las profesoras universitarias y compañeras, como se ve reflejado en la siguiente cita:

En la carrera me decían el regalón. Como, por ejemplo, si queríamos cambiar una prueba, me decían que yo hablara con la profe, porque me querían, o cosas así. Cuando había que alegar alguna cosa de alguna injusticia, igual me decían todo a mí. Igual tiene sentido, porque yo soy súper asertivo para decir las cosas, como que se dé... tengo hartito bla bla, pero eso es algo que no es porque sea hombre [Educa-
dor 2].

Dentro de este contexto, el hecho de ser los únicos hombres les reportó ventajas otorgado tanto en la relación con sus compañeras, quienes los incentivan a tomar posiciones de liderazgo y conducción del grupo, como de sus profesoras, al naturalizar esta situación mediante tratos preferenciales. Algunos de los entrevistados muestran haberse sentido en un posicionamiento de liderazgo intelectual superior respecto a sus compañeras, lo que se refleja en la cita anterior, como también en el siguiente extracto:

Yo soy igual bien inquisidor, me gusta preguntar, quería ser profe e igual aprendía y llegaba a debates bien interesantes en conversaciones, que con mis compañeras quizás no se daban, ¿cachai?... o tú lo cuestionabas, o de repente pedían más tu opinión, eh... estaban pendiente de lo que tu opinabas [Educador 5].

Sentirse únicos y diferentes frente a sus pares mujeres también se refleja en las motivaciones que llevaron a algunos entrevistados a estudiar la carrera, ya que ellos manifiestan tener convicciones distintas a las de sus compañeras:

Yo creo que todas las chicas estudian Educación Parvularia porque les gusta, algunas igual se sienten agotadas a lo mejor de trabajar mucho en el aula, a lo mejor a muchas de ellas fue lo que les alcanzó el puntaje [en la prueba de selección universitaria]. Pero no sé si comparten conmigo mi tipo de vocación porque nosotros, pese a todo, todos los que somos varones que terminamos esta carrera, no fue porque no nos alcanzó el puntaje, no fue porque en realidad era la carrera que me gustaban los niños, eh... evidentemente me gustan, pero fue desafiando el sistema. Entonces creo que la vocación que nosotros llevamos es totalmente distinta... porque nosotros, pese a todas las barreras que podemos tener, insistimos, cambiamos la historia, la historia a lo mejor de nuestros diferentes contextos [Educador 1].

Las visiones de los entrevistados de sí mismos en comparación a sus compañeras está vinculado al reforzamiento de los roles asignados socialmente a los géneros. El Educador 1, por ejemplo, manifiesta una voluntad desde el “nosotros” masculino de “desafiar al sistema”, en contraposición de las mujeres, quienes pueden haber escogido la carrera no por vocación sino porque no les alcanzó el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria para haber sido seleccionada en otra carrera. Asimismo, el Educador 2 y 5 hacen referencia a las conversaciones, debates y opiniones que les pedían tanto sus compañeras y profesoras, que se diferenciaban de las intervenciones de las otras estudiantes. Esta visión evidencia una imagen de los estudiantes hombres, con capacidades intelectuales superiores, que reproduce los patrones de jerarquía que dan orden al sistema de dominación patriarcal.

A pesar de lo anterior, los educadores narran experiencias de discriminación durante su proceso formativo. Por ejemplo, al momento de la postulación a la carrera, si bien la mayoría de los entrevistados realizaron los procedimientos habituales, uno de ellos señala haber sido expuesto a un proceso de selección distinto al de las postulantes mujeres:

Fui el único [hombre] que ingresó [a la carrera de Educación Parvularia]. Bueno, igual me hicieron al ingresar, para poder matricularme, un test psicológico que no se lo aplican a ninguno, solo me lo aplicaron a mí. Me imagino que tenían sus motivos [Educador 4].

Lo anterior da cuenta, en este caso, del uso de mecanismos arbitrarios de admisión que no se realizaron a mujeres al momento de postular a esta carrera. El entrevistado afirma desconocer los motivos por los cuales le aplicaron dicha prueba, y si estos apuntaban a identificar capacidades, habilidades o a detectar algún tipo de conducta que pudiera afectar a los niños y niñas con los que trabajaría en un futuro.

Otro momento de discriminación se dio en el contexto de búsqueda de centros educativos para la realización de las prácticas profesionales. Varios de los entrevistados narran que los centros fueron reticentes a recibir estudiantes hombres debido al supuesto descontento que podría generar en las familias su participación en las aulas. Esto lo evidencia el Educador 1, al manifestar que: “mis compañeras tenían todas asignadas el centro de práctica desde el año anterior. A mí recién me lo asignaban en marzo, porque trataban de sensibilizar a quien me iba a recibir...” De hecho, cuatro de los entrevistados realizó sus prácticas profesionales en

modalidades no convencionales de educación inicial (por ej. jardín infantil hospitalarios, jardín infantil sobre ruedas, sala cuna comunitaria), ya que estos programas se caracterizan por su flexibilidad educativa y la participación activa de las familias, los cuales podrían mitigar los prejuicios que existen respecto a la entrada de un educador hombre.

4.2 Inserción laboral y posterior desarrollo profesional

La inserción laboral de los educadores no estuvo exenta de dificultades. Similar a la búsqueda de centros para la práctica profesional, los entrevistados nuevamente describen una serie de prejuicios, discriminación y barreras que se activan al postular para trabajar en aula; como se narran en las siguientes citas:

...sentí discriminación. No voy a mencionar a las instituciones a las que postulé, pero postulé a muchas instituciones y nunca fui ni siquiera llamado. Hay compañeras mías que salieron de la universidad y quedaron trabajando inmediatamente. Yo creo que miraban mi currículum... y miraban, cierto, el hecho de que era hombre y dijeron para qué nos vamos a arriesgar [Educador 1].

En los dos primeros trabajos fui a la entrevista y quedé trabajando, pero... en el primero tenía que volver en la tarde y cuando llegué me llamaron directamente a la oficina, y que los papás se habían enterado de que el educador que llegaba era hombre, y que... no les gustaba, nos les parecía, así que agradecían mucho mis intenciones, que buena onda y que me fuera. En el segundo trabajo me pasó lo mismo, pero ahí fui a una entrevista el día lunes, no, el día viernes, tenía que volver el día martes en la tarde, claro... y me llaman para decirme que no se podía, que los papás habían puesto objeción a la situación [Educador 3].

Tres de los educadores no lograron encontrar trabajo en aula durante el primer año de egresado, demorando de dos a hasta cinco años en ser contratados; aquellos que más tardaron son los que obtuvieron su título profesional hace más de quince años. En cambio, quienes culminaron sus estudios más recientemente declararon que el tiempo que tardaron en insertarse laboralmente no se extendió por más de un año. Sin embargo, en estos casos las situaciones de discriminación se presentaron de igual forma:

Cuando yo llegué a la entrevista, igual me dijeron: tenemos que ser súper honestos, no hay... no tenemos todavía, eh... como todos los cojones... no tenemos la forma de tener un educador varón en sala cuna. Tenemos que ser súper honestos [Educador 5].

Posteriormente, una vez lograda la inserción laboral en los jardines infantiles, los entrevistados señalan que los prejuicios en torno a su presencia en el aula continúan y son principalmente las familias quienes plantean objeciones. Esta susceptibilidad llevó a todos los entrevistados a tomar resguardos con el propósito de asegurar la confianza de las familias y apoderados, tales como, mantener las puertas abiertas de la sala, evitar realizar tareas de muda o asegurar siempre estar acompañado de otra persona:

Si es que se hacían [niños que se orinaban o defecaban en sus ropas], iban las técnicos. Y por el baño, no... igual los llevaba al baño no más, les bajaba los pantalones, pero si cuando había que cambiar, ahí le pedía a otra persona que me ayudará o que estuviera al lado mío... de repente hay dos niñas [técnicos] acompañándote, nunca quedé solo haciendo esas funciones [Educador 4].

También, en otras ocasiones los educadores optaron por conversar y dar explicaciones a las madres y padres:

Me acuerdo de que los paré [apoderados] y les dije que no voy a hablar más de educación, sino que iba a hablar de mí, porque ustedes, entiendo, quieren saber por qué un hombre llegó ahí y qué va a hacer un hombre con mis hijos, desde la confianza. Entonces, yo les expliqué mi experiencia con mi hija [Educador 1].

De este modo, las situaciones de prejuicios y desconfianza de parte de las familias, luego de un tiempo, tienden a desaparecer. Pero, en estos casos, los hombres requieren —a diferencia de las mujeres— *pagar un largo noviciado*, por medio de esfuerzos extras y *tácticas de sobrevivencia* para demostrar ser un hombre “normal” con “buenas intenciones”. Como se ejemplifica en la cita anterior, en que el educador, como estrategia, tuvo que hablar a los apoderados sobre su experiencia de padre, dentro de un discurso de *heteronormalidad*. Los educadores, por ende, eventualmente pueden lograr insertarse en las comunidades educativas, pero lo realizan centralmente por medio de estrategias de adaptación y no de transformación.

De todas formas, el temor de los educadores continúa posteriormente, respecto principalmente a ser acusados injustamente por posible maltrato o abuso. Es un temor que no descansa, como se ilustra en el siguiente extracto:

Insisto en que entiendo que sea poco común ver un educador y no quiero que la gente siga teniendo esa imagen de que los hombres somos violentos, de que somos no sé... que no podemos aportar a la crianza, a la educación inicial. Eso me da miedo, que esa imagen que yo he cuidado, porque yo igual trato de cuidar mi imagen y como que se vea afectada por una mentira o travesura de algún niño [Educador 2].

Por otra parte, los entrevistados mencionan situaciones de discriminación o hostigamiento de parte de sus compañeras de trabajo. Por ejemplo, uno de los entrevistados señala haber sido cuestionado por sus colegas en cuanto a sus habilidades pedagógicas:

...hacían una evaluación de desempeño [en el jardín infantil] a fin de año. La única que no se evaluaba era la directora, pero la auxiliar y las agentes te evaluaban así y todos tenían que decirte algo y a veces me hacían pebre [críticas excesivas], por esto mismo... ‘no tiene dominio de grupo’, ‘a veces sus experiencias son muy fomes [aburrido]’. Y ahí hubo momentos, así como que ya quiero renunciar, pero como no tenía nada... ese tercer año laboral fue casi arrastrándome, quería puro renunciar, ya no era sostenible [Educador 4].

A la vez, dos de los educadores entrevistados narran haber vivenciado situaciones de acoso de parte de sus compañeras de trabajo en contextos de celebración.

Fui a una fiesta, esas típicas celebraciones de los cumpleaños [de compañeras de trabajo] me tenían para la tontera, después tuve que aprender que tenía que ir con disposición de ser un poquito más asertivo. (...) Todas las penitencias era darle besos al [nombre de sí mismo], apretarle el poto al [nombre de sí mismo], ¿cachai o no?... esas cosas como Club de Lulu, ese desbande que tienen las mujeres [Educador 3].

El hablante anterior describe la situación como “me tenían para la tontera”, y acepta en cierto grado la situación como práctica de mujeres de “Club de Lulu”. Mientras tanto, uno de los entrevistados más jóvenes (25 años), quien experimentó una situación similar, lo narra desde una perspectiva crítica. De hecho, decidió hacer una denuncia formal al respecto y lo hizo público a través de sus redes sociales,

Me echaron a perder el paseo [de fin de año del Jardín] y lo estaba pasando tan bien. A un grupo de trabajadoras del jardín se les ocurrió que era muy chistoso y buena idea tocarme el poto entre todas. Me sentí horrible. Yo les pedía que por favor no lo hicieran, que no me gustaba, y seguían. Lo estaban pasando tan bien. No pienso quedarme callado a raíz de esto. Voy a tomar las medidas correspondientes para denunciar este hecho. No puede pasar esto, es imposible que esto haya pasado, pero así fue y no encuentro muchas palabras para referirme a cómo me sentí. (...) Tengo pena, tengo rabia, siento miedo e inseguridad. ¿Por qué se sienten con el derecho de transgredir así mi cuerpo? ¿En serio personas así trabajan con niñxs? Qué miedo. No somos quiénes para tocar un cuerpo ajeno sin consentimiento. No sigamos normalizando este tipo de actitudes y actuares. ¿Qué hubiese pasado si yo le hubiese agarrado el poto a una compañera? Queda la embarrá. Pero claro, ellas se sintieron en el derecho de hacerlo conmigo, total es chistoso, total a mí no me importa porque soy maricón, total nos sentimos en confianza. Mi carrera recién está empezando y me pasan estas cosas. Tengo ganas de mandar todo a la cresta. [extracto en redes sociales entregado por el entrevistado, Educador 2].

El entrevistado, en este caso, desnaturaliza este tipo de prácticas abusivas y las sitúa en un lugar de *lo intolerable*. A su vez, comprende la problemática desde su condición de minoría, es decir, al ser un hombre posicionado en una esfera dominada por mujeres, como además por su identidad de homosexual.

Producto de ser los únicos hombres en una profesión altamente feminizada, los entrevistados, además, expresan una sensación de soledad:

Yo crecí y estudié sin tener un par, un elemento de comparación, mi única comparación eran mis mismas compañeras, pero es como un poco hacer su carrera a ciegas. Yo tengo algunas visiones y creo ciertas cosas, pero desde mi humilde visión, nunca tuve un punto de contraste con un compañero, ni un profe que haya sido educador. Después, con el tiempo, conocí a algunos educadores de párvulos o los he visto por la tele [Educador 4].

La cita anterior evidencia una carencia, para los educadores, respecto a la falta de tener otros referentes masculinos con el cual compartir y contrastar visiones, experiencias y dificultades para la construcción de una identidad profesional. A su vez, pese a este sentimiento, los entrevistados destacan con orgullo aspectos satisfactorios del trabajo con niños, en que la novedad de ser hombre significa una relevante contribución, como se evidencia en las siguientes citas:

Yo paso y ellos me siguen, como que corren a mí o me gritan tío [nombre del educador]. Corren a abrazarme. Es que yo soy súper amoroso también con todos, yo voy al jardín y le doy amor a todo el mundo. Los niños de mi nivel, yo llego, corren a abrazarme, quieren jugar conmigo todo el día. Bueno, yo igual con ellos, nos llevamos bien, inventamos juegos en el momento [Educador 2].

Yo sé que en ese jardín infantil vine a reemplazar, en algunos de ellos, un aspecto significativo que era la figura paterna, eh... veían en ti... se notaba su cariño, te levantaban los brazos. El hecho de contenerlos también de una parte más paterna, se sentían protegidos [Educador 1].

El ser los únicos hombres y, por tanto, constituir un elemento diferente respecto de sus colegas pares, es experimentado como satisfactorio. Ello, tanto por el afecto recibido de parte de los niños, como también por representar una novedad en las interacciones cotidianas de

los párvulos, en consideración que en los contextos de educación formal y familiar los hombres tienden a estar ausentes.

4.3 Demandas y recomendaciones desde la voz de los educadores

Los entrevistados, por último, plantearon recomendaciones y demandas para mejorar las políticas dirigidas hacia este nivel educativo, con el fin de favorecer la inclusión de hombres. Para ello emergieron cuatro propuestas. Primero, promover y difundir comunicacionalmente la presencia de hombres en educación inicial, lo cual ayudaría a visibilizar su trabajo para que las familias estén en conocimiento y no representen un elemento disruptivo al momento de inscribir a sus hijos e hijas en instituciones de este nivel. Segundo, incrementar las remuneraciones para los y las profesionales de este nivel educativo, lo cual fomentaría la valoración social de la carrera e incentivaría la incorporación de hombres (y mujeres) para cursarla. Tercero, favorecer en las familias la participación de la figura paterna en la crianza y cuidado de sus hijos e hijas, con el propósito de desnaturalizar estas labores asociadas a mujeres. Cuarto, desarrollar una política de mejora de la calidad de la educación inicial y de la formación de sus profesionales y técnicos, con el fin de que no reproduzcan estereotipos de género tanto en el trabajo pedagógico con bebés, niños y niñas, como con el trabajo profesional entre pares.

Junto a las recomendaciones a la política pública, los entrevistados enfatizaron respecto a la necesidad que los estudiantes de educación parvularia estén al tanto de “la letra chica”, es decir, de la especificidad de las labores que deberán realizar en este nivel educativo y las dificultades al que se pueden enfrentar al ser hombre en esta profesión; como declara un entrevistado:

Que lo piense dos veces, eh... igual yo le preguntaría qué otra relación o experiencia ha tenido con el mundo del trabajo con niños. Ojalá que hayan tenido un bagaje anterior... que no empiece de cero, porque ahí sí que no va a encajar, porque se va a encontrar con todos estos problemas... que te comparen, la mirada muy inquisidora de las técnicas, las familias. Si yo no tengo eso de antes, no sé si resistan [Educador 2].

Finalmente, como respuesta a su condición minoritaria dentro la educación inicial y en atención a las recomendaciones anteriores, algunos de los entrevistados fundaron un colectivo llamado “Los cotonas verdes”. De esta forma, si bien la organización es incipiente (comenzó en el año 2019), se han planteado como propósito agrupar a los educadores para generar espacios de encuentro, conversación y reflexión en torno a los desafíos del género masculino, como respuesta a la experiencia de ejercer como hombres la profesión de forma solitaria, dentro de una profesión que históricamente ha sido categorizada como femenina.

5. Reflexiones finales

Los hallazgos del estudio muestran que los educadores hombres de párvulos tienden a expresar orgullo por su identidad profesional y su contribución en un sistema educativo altamente feminizada, a lo que se suma la crianza de los párvulos en el hogar asumido también principalmente por mujeres. De allí la relevancia que sienten los entrevistados sobre su aporte a la formación de la primera infancia.

En la distribución de roles, de acuerdo al *régimen de género*, los educadores han gozado de ciertas ventajas, pero mientras se mantienen en espacios que son ajenos de las labores directas con bebés, niños y niñas; por ejemplo, en las aulas universitarias o al asumir un rol de jefatura. Esto se interpreta a partir de la condición minoritaria que, como señala [Hernández \(2011\)](#), obtienen un *dividendo patriarcal* al ser llamados a ejercer funciones de liderazgo de

grupo o al protagonizar debates intelectuales, que se asocian a posiciones sociales ocupadas por hombres.

Sin embargo, al momento de “ponerse la cotona verde”² y entrar al aula, estos hombres sufren las principales discriminaciones. Ser educador hombre implica enfrentar una serie de barreras, no solamente respecto al bajo sueldo, precarias condiciones laborales y bajo estatus social, sino que, además, discriminaciones como, por ejemplo, barreras puestas en los procesos de contratación (incluso para realizar la práctica profesional); cuestionamientos de sus competencias para trabajar con bebés, niños y niñas; y prejuicios en las comunidades por posible abuso sexual a menores. Es precisamente en el trabajo directo con niños cuando estas *sanciones sociales* cobran fuerza. Más aún, resulta paradójico considerar que mientras circulan sospechas respecto a posible abuso sexual de parte de los educadores, al menos en el caso de dos de los entrevistados, fueron ellos quienes sufrieron hostigamiento y acoso sexual de parte de colegas mujeres.

La presencia de hombres dentro de espacios que se asignan a lo femenino, de acuerdo a la división sexual del trabajo, desafía la constitución de este *régimen* (Butler, 2019a). En este escenario los educadores o escapan tempranamente del aula o deben *pagar un largo noviciado* y elaborar distintas *tácticas de sobrevivencia*, con el fin de evitar la sospecha y obtener la confianza de las comunidades educativas. Aunque los prejuicios y aprensiones iniciales pueden verse superados con el tiempo, el temor de ser acusados injustamente, dicen los entrevistados, permanece de forma latente. En otras palabras, los educadores, al trabajar con niños pequeños, siempre tienen un costo que deben pagar por ser hombres.

Ser hombre “de cotona verde” interrumpe la norma. Un hombre a cargo del cuidado y educación de niñas y niños, se vuelve un *cuero subversivo* que perturba la norma patriarcal. En palabras de Butler (2019b), constituye lo *abyecto*, son cuerpos que en la distribución de roles y espacios invaden lugares no asignados socialmente. Dentro del imaginario social se vuelve inconcebible que sean hombres quienes desarrollen estas labores. En respuesta, se construye la sospecha: ¿por qué razones pudiese un hombre querer trabajar con niños pequeños?, y circulan representaciones en torno a que son poco hábiles, potenciales maltratadores o abusadores, infundiendo desprecio y terror, como mecanismo para expulsarlos del aula y re-situarlos en “tareas de hombre”, de acuerdo a la *norma de género* establecido.

El ínfimo porcentaje de hombres que trabaja en aula con bebés, niños y niñas no es solamente porque ellos no llegan a formarse como educadores, sino porque, además, una vez egresados experimentan variadas barreras para trabajar directamente con párvulos. En la medida que las personas y comunidades interroguen y desnaturalicen estos ordenamientos, se abre la posibilidad de generar mayor agencia para que se desarticule la división sexual del trabajo (Sevilla y Carvajal, 2020).

Con el propósito de promover la incorporación de hombres a la educación inicial, por ende, resulta necesario no solamente realizar campañas para atraer a hombres a estudiar la carrera, sino que, además, se necesitan políticas que fomenten cambios culturales en las comunidades educativas con el propósito de cuestionar y deshacer las divisiones y estereotipos que se originan en la distribución de roles de género. En paralelo, se requiere mayor investigación en el área para robustecer la comprensión del fenómeno y la búsqueda de mecanismos para mejorar la problemática en cuestión.

2. Uniforme característico de la identidad profesional, utilizado para el trabajo con párvulos.

Referencias

- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., y Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247–255.
- Butler, J. (2019a). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2019b). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cameron, C. (2006). Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68-79.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom.
- Elige Educar (2018). *Educación Parvularia en Chile: Estado del Arte y Desafíos. Una propuesta de Elige Educar*. Resumen Ejecutivo. Santiago.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom ediciones.
- Galdames-Castillo, X. G. (2017). Caballito blanco, ¡vuelve pa' tu pueblo!": Troubling and reclaiming the historical foundations of Chilean early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 159-178. Doi: <https://doi.org/10.1177/2043610617703843>.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674.
- Hernández, A. (2011). Trabajo y cuerpo. El caso de los hombres enfermeros. *La ventana*, 4, (33), 210-241.
- Joseph, S., y Wright Z. (2016). Men as Early Childhood Educators: Experiences and Perspectives of Two Male Prospective Teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 213-219.
- Monteiro, M., y Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741.
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Informe Español. Recuperado de <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>.
- OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS. Paris: OECD.
- Ojeda, M.C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the Nursery: Negotiating Professional Identities in Early Childhood*. London: Routledge.
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>.
- Peeters, J. (2013). Hacia una interpretación del profesionalismo neutral en materia de género del profesionalismo en la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 119-144.

- Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>.
- Rocha, S., y Díaz, L. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, J., y Soto, O. (2017). Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes. En R. Torres (Ed.), *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-12). San Luis de Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa S.A.
- SdEP (2019). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación.
- Sevilla, M.P., y Carvajal, F. (2020). "Mujeres en terrenos de hombres": Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(115). Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631>.
- Spence, K. (2013). Gender in ECEC. Children in Europe. *Magazine*, 24.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Vincent, C., y Braun, A. (2011). 'I think a lot of it is common sense.' Early years students, professionalism and the development of a 'vocational habitus.' *Journal of Education Policy*, 26(6), 771-785. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551143>.