

Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Licenciatura en Educación

Tesina de Graduación
¿Un “seño” en el jardín?:
Masculinidades en la formación docente de Nivel Inicial

Tesista: Prof. Camila Rojas

Dirección: Esp. Gaston Daix

Rafaela, diciembre de 2025

Índice

Índice	2
Agradecimientos	4
Introducción	5
Aspectos metodológicos	7
Capítulo 1 - Feminización en la formación docente de nivel inicial: una revisión histórica	11
El nivel inicial en Argentina	11
Formación docente en nivel inicial	18
Primeras normativas y planes de estudios para futuros docentes de educación inicial	19
Plan Ferrari	19
Ley Simini	21
Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)	23
Feminización Docente: ¿Por qué una docencia feminizante?	24
Estructuración del nivel inicial en territorio argentino	26
Breve revisión histórica de la educación inicial en Santiago del Estero	27
Instituto de Formación Docente N° 8	31
Ofertas educativas del Instituto de Formación Docente N°8 – (IFD N°8)	33
Capítulo 2: Género y masculinidad(es) como herramientas teórico-críticas para pensar la escuela y el profesorado	35
“Género” y “sexo”: como construcción cultural, compleja y dinámica	35
Masculinidad como construcción histórica	50
El género como insoslayable en la formación docente	57
La presencia masculina en la formación docente de nivel inicial	61
	2

Capítulo 3: Análisis de entrevistas	64
El ingreso de un estudiante –varón– en el Profesorado de Educación Inicial de Pinto, Santiago del Estero: “Derribando prejuicios y estereotipos”	64
a)- Inscripción:	64
b)- Elección	66
c) Mi primer día como estudiante: ‘un bienvenir, no muy amigable’	67
Abandono, soledad e incertidumbre: una trayectoria tergiversada	68
El retorno al instituto: el surgimiento de una propuesta inesperada	71
El atuendo colorinche: “El pintorcito”:	74
Los debates entre el “deber ser y ser” docente: una imagen creada socialmente	77
Las escuchas: el “puto/marica” va al jardín	79
El cruce de la meta: la satisfacción de ser “profe y seño” de educación inicial	81
Reflexiones finales	82
Bibliografía	86

Agradecimientos

Este sentimiento de “gratuidad infinita” dedicado a Dios, por guiarme a lo largo de mi existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y debilidad.

Agradezco y “abrazo” con el alma a mi padre Augusto, quien ha estado en los inicios de esta carrera, apoyándome y alentando a continuar formándome y, a pesar de que no estés acompañándome físicamente, tengo la seguridad de que estás muy orgulloso de tu hija.

Agradezco a mi gran compañero Gustavo, por sostenerme, alentarme y brindarme su inmenso amor, a nuestra pequeña hija Fiorella, gracias florcita de mi vida por ser mi gran motor de impulso.

Agradezco a Gastón por haberme guiado y coordinado en este magnífico trabajo de investigación, gracias por tu conocimiento, tus aportes y especialmente por el tiempo que me has dedicado durante el arduo proceso de elaboración.

Introducción

El siguiente trabajo de investigación tiene por objeto explorar la incidencia de estereotipos y mandatos de género en la trayectoria de un estudiante varón dentro del Profesorado de Educación Inicial. Es menester resaltar que, aunque se trata de una temática poco abordada en Argentina, uno de los aportes más destacables en el estudio de la trayectoria de estos sujetos invisibilizados fue el trabajo de investigación de Daniel Brailovsky (Profesor en Educación Inicial), publicado bajo el título *Los muy señoritos: Maestros jardineros varones en el nivel inicial*, donde el autor ha procurado visualizar la cuasi o nula presencia de estudiantes y maestros varones en la carrera.

La lectura del dicho estudio de referencia me ha inquietado a problematizar desde una perspectiva situada el entramado de relaciones sociales sobre el que se legitima la feminización de la docencia en el nivel inicial a partir de la reconstrucción del relato de vida de un estudiante varón de una pequeña localidad de Santiago del Estero, a quien conocí hace años en el Instituto de Formación Docente en el que cursé mi carrera, antes de mudarme a Rafaela (Santa Fe), y con quien hace poco tuve la oportunidad de reencontrarme. Siguiendo a Haraway (1995), no pretendo arribar a afirmaciones generalizantes que pretendan tener el alcance de una verdad universal ni quisiera tampoco extraviarme en la desconexión relativista de aspectos parciales del objeto que indago. En cambio, me posiciono desde una epistemología encarnada que reconoce la implicación afectiva, territorial y política del investigador en el proceso de indagación: una objetividad como racionalidad posicionada, parafraseando a la autora citada. El relato de vida que aquí se recupera no se presenta como excepción ni como modelo, sino como una fisura que permite interrogar las narrativas hegemónicas que vinculan lo femenino con lo cuidadoso, lo sensible y lo pedagógico, y que excluyen —por omisión o por estigmatización— otras formas de habitar la docencia. Esta reconstrucción biográfica, lejos de ser un mero testimonio, se convierte en dispositivo crítico que tensiona los sentidos cristalizados sobre la masculinidad en contextos educativos rurales, y habilita la pregunta por las condiciones materiales, simbólicas y afectivas que hacen posible (o eyectan) la presencia de varones en el nivel inicial.

El posicionamiento epistemológico que asumo tensa la idea de que una investigación se lleve a cabo en una relación sujeto-objeto. La materia de la que está hecho

este trabajo final es esencialmente el resultado del reencuentro y la conversación entre dos sujetos y su revisión a partir de una intuición guiada por el marco conceptual que desarrollaré con mayor detalle en el capítulo 2. A modo de introducción y a los fines de explicitar la relevancia de la indagación que presentaré a lo largo de las próximas páginas, me permito adelantar algunas cuestiones.

En un estudio centrado en el nivel inicial de la ciudad de Bariloche, Cayun Pinchulef (2019) ha señalado que la presencia de estudiantes mujeres en dicho nivel del sistema educativo se encuentra fuertemente vinculada a los mandatos sociales hacia este colectivo que, no en vano las prácticas cotidianas viabilizan la construcción del calificativo “las señas” o “las chicas”. Por otra parte, Morgade (1997, 2008, 2023) ha señalado en varios de sus trabajos académicos cómo la formación docente de educación inicial se encuentra *generizada* y atravesada por diferentes aspectos que hacen al sexismo. Esto se vincula con la persistencia de estereotipos de género que asocian a las mujeres con la educación y las tareas de cuidado en la crianza de los hijos –es decir, con la esfera privada–, mientras que asignan a los varones un rol predominante en el ámbito laboral –la esfera pública–. Esta división simbólica y funcional consolida una distribución desigual de tareas y responsabilidades, naturalizando la asignación por defecto de ciertas actividades según el género, y reproduciendo así lógicas de exclusión y jerarquización en el campo educativo. En ese sentido, se atribuye a la mujer una predisposición biológica a una capacidad de “maternar”, al disfrute por la educación y a la conexión con el mundo infantil, que coadyuvan a que el Nivel Inicial sea evocado según Engler (2008) bajo la dominación de “jardín maternal” y que la actividad profesional que se inscribe allí sea leída como pura y exclusiva para mujeres. La eficacia simbólica de esta norma social coloca una onerosa aduana invisible que condiciona el paso de ciertos cuerpos por el espacio de la formación docente y del ejercicio de la profesión allí donde la letra de la normativa vigente no señala distinciones de género: en efecto, nada establece en términos jurídicos qué trabajos puede realizar una persona por su condición de género..

Por su parte, refiere Brailovsky (2020) que la presencia de un maestro jardinero varón irrumpe con la norma que legitima la inscripción de unos cuerpos en lugar de otros dentro de esa esfera profesional, no solo en términos de carencia que supondría no contar

con el supuesto don innato de la feminidad para la educación infantil, sino de los estereotipos negativos que, en contrapartida, se asignan a su género.

Además, especifica este autor que hay dos grandes fuentes de significados que atraviesan a los maestros jardineros, por un lado, la masculinidad hegemónica y, por el otro, las cualidades de la profesión. A tal punto que se reconocen una serie de “rasgos demandados” para ocupar el lugar del docente del mencionado nivel, ya que 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 instaladas respecto a los rasgos masculinos –cuestión que ha sido analizada a partir de los aportes de Connell (1996)– lo que sería la definición hegemónica y naturalizada de lo que significa ser varón, imponen la necesidad de ser fuertes y no expresar sus emociones. La idea conformada a través de la “aparente” representación hegemónica acerca de lo masculino, tiene que ver con una serie de estereotipos muy arraigados de la masculinidad que funcionan orientando -muchas veces por mimetismo o por oposición- las construcciones singulares de proyectos de género de cada individuo.

Sobre la base de las ideas expuestas, se estima que el presente trabajo de investigación genera grandes aportes al ámbito educativo y en correlatividad con los estudios de género respecto a los maestros jardineros.

Aspectos metodológicos

Como acabo de señalar en el apartado introductorio de este trabajo, me he propuesto indagar sobre cómo inciden los estereotipos y mandatos de género en la trayectoria de estudiantes varones en el Profesorado de Nivel Inicial, en el Instituto de Formación Docente N° 8 de la Ciudad de Pinto, Santiago del Estero. Sobre ese recorte temático, me planteé como objetivo general analizar la emergencia de nuevas masculinidades en la formación del docente de Nivel Inicial a partir de la reconstrucción de una historia de vida. En términos de objetivos específicos, busco problematizar desde una perspectiva situada el entramado de relaciones sociales sobre el que se legitima la feminización de la docencia de nivel inicial y analizar el modo que se instancia la emergencia de una masculinidad no hegemónica en la formación académica de un egresado el Instituto de Formación Docente

Nº 8 de la Ciudad de Pinto, Santiago del Estero. Para ello, creo necesario establecer ahora algunas precisiones acerca de las decisiones metodológicas que he tomado y los reajustes que se impusieron como necesarios en el desenvolvimiento de la investigación en virtud de una serie de coyunturas que no estaban previstas.

A partir de la problemática planteada en el presente trabajo escogí una metodología de investigación cualitativa con base etnográfica que, de acuerdo a los postulados de Sampieri (2014), se caracteriza por ser dinámica, abierta y flexible a posibles cambios que puedan acontecer, pues su dinamismo permite que la investigación se vaya construyendo y descubriendo de acuerdo al contexto y recorrido conforme al estudio.

Para el relevamiento de datos recurrí a lo que algunos autores denominan “historia de vida”. Siguiendo a Mallimaci y Gimenez Béliveau (2006), esta técnica se centra en la vida de un sujeto en particular teniendo como elemento medular el análisis de la narración que el entrevistado realiza sobre sus experiencias vitales. A su vez Garcia Solard (2000) refiere que una vida es una historia, pues es el conjunto de acontecimientos de una existencia individual concebida como una “historia” y es la “historia” en la cual se descubre un entramado de relaciones que desarrollan, conviven y determinan donde se articulan determinados trayectos de vida.

Esta técnica permite según los autores mencionados, reconstruir relatos polifónicos que marcaron un antes y un después en la vida de los participantes. Como parte de los resguardos éticos decidí utilizar nombres ficticios, especialmente para preservar el anonimato de quienes decidieron colaborar amablemente con el presente trabajo. En un primer momento, recurrí a entrevistar a Santiago¹ -actualmente profesor de educación inicial- quien ha tratado de reconstruir sus propios relatos como estudiante del profesorado de educación inicial durante los años 2007-2012. Y, en segundo lugar, debo expresar que a estas entrevistas se sumó quien fuera la primera rectora del Instituto de Formación Docente Nº 8, Yudith, quien desde su conocimiento ha tratado de relatar y reconstruir la historia del de dicho establecimiento. Recurrir a Yudith y a sus relatos como certeros y válidos para este trabajo tiene que ver con la imposibilidad de acceder al Proyecto Educativo Institucional (PEI) por cuestiones políticas del instituto y su actual rectora.

¹ Por razones éticas de resguardo de la persona entrevistada, recorro a este nombre de fantasía y, a lo largo del presente trabajo final, procuro eludir cualquier dato que permita referenciar de forma inequívoca su identidad.

Se debe tener presente que los datos que forman el corpus de este trabajo fueron recabados a través de entrevistas semi-estructuradas en base a una guía que hace énfasis en una perspectiva meramente holística y diacrónica. Siguiendo a Mallimaci y Gimenez Béliveau (2006) las entrevistas son abiertas, pues se trata de crear una lista de temas que nos interesa desarrollar y no de una serie de preguntas concisas. En otras palabras, las preguntas efectuadas no se basan en una linealidad, se trata más bien de permitirnos escuchar al entrevistado en sus idas y venidas por distintos momentos de su trayectoria.

El eje medular de esta propuesta consistió en reconstruir la historia de vida de un “maestro jardinero”, con el propósito de visibilizar los efectos de normas estructurantes en torno al género y la sexualidad que, al operar como dispositivos de legitimación y exclusión, condicionan su presencia en un espacio profesional históricamente imaginado como femenino. Dicho sesgo, sostenido por un discurso biologizante, atribuye a las mujeres una supuesta naturaleza innata para el cuidado de infantes, reforzando así la asociación entre feminidad y tareas de crianza, y obturando la legitimidad de otras corporalidades en ese ámbito.

Algunos de los interrogantes que permitieron “reconstruir” la trayectoria de Santiago como estudiante fueron acerca de cómo optó por “elegir” estudiar la carrera de educación inicial; qué planteos y pensamientos hubo por parte de su familia cuando decide inscribirse en el instituto; qué sentimientos afloraron durante sus primeros días de cursada pensando, justamente, en un lugar que es transitado por estudiantes mujeres. También se tomaron aspectos que tienen que ver, por un lado con la estética que caracteriza dicho nivel, especialmente a la hora de utilizar el “pintorcito/guardapolvo”, un distintivo colorido y con imágenes infantilizadas y, por el otro los prejuicios y miradas estereotipadas que atraviesan el mencionado nivel.

En este sentido, la historia de vida es una herramienta particularmente sensible, pues transitar la vida, las emociones y los sentimientos, los motivos más personales de ciertas elecciones convierten a los métodos biográficos en una herramienta viable y factible para llevar a cabo este tipo de trabajos con perspectiva de género, especialmente para indagar temas que son invisibilizados y naturalizados en sociedad (Mallimaci y Gimenez Béliveau, 2006). Las entrevistas fueron realizadas en el año 2023 a través de llamadas y

videollamadas, pautadas de acuerdo a la flexibilidad de los horarios laborales de Santiago y Yudith.

En términos metodológicos esta investigación asumió grandes desafíos al tener que tomar cierta distancia respecto al conocimiento propio de la lógica que supone la vida escolar particularmente dentro del nivel inicial -esto se debe a que con Santiago compartimos el título de profesor de educación inicial- que, como mencionan Brailovsky y Morgade como un lugar donde abundan las corporalidades feminizantes y la cuasi o nula presencia de maestros jardineros varones. En este sentido, fueron nodales los aportes de Guber (2004) sobre la reflexividad, ya que la misma contribuye a corregir la tendencia que podría haber impuesto en la subjetividad de cada entrevista. La reflexividad implica, según esta autora, en reconocernos como parte del mundo que estudiamos, pero a la vez conocer lógicas y modos de reflexión del informante. En otras palabras, habitar el mismo mundo no significa que los sentidos que le impriman a su experiencia sean los mismos.

Describir la trayectoria de Santiago, implicó por un lado que las estructuras de significación sean según Gertz y Guber (2003, 2004) lo más densa posible, procurando contextualizar determinadas tramas que se entretajan mediante las interpretaciones sociales que son enigmáticas en su superficie y, por el otro, resultó indispensable el pensamiento de Rockwell (2011) quien remarca que llevar a cabo este tipo de trabajo en el ámbito educativo requiere la capacidad de transformar determinadas situaciones, miradas y actitudes, se trata más bien dice esta autora de “hacer extraordinario lo ordinario”.

Capítulo 1 - Feminización en la formación docente de nivel inicial: una revisión histórica

La educación destinada a la primera infancia es reconocida como prioridad en la agenda pública y política, tanto en América Latina como en el mundo. Diversas investigaciones provenientes de distintos campos disciplinares argumentan que las intervenciones en los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo futuro de los niños.

Este primer capítulo, pretende historizar aspectos nodales respecto a los orígenes de la Educación Inicial en Argentina -también denominada “nivel inicial”, “pre-escolar”, o “primera infancia”- hasta la actualidad. Diversos autores han tratado de argumentar cómo la docencia se fue construyendo con el devenir del tiempo en un espacio feminizante. Por otro lado, se desea situar la unidad de estudio, Instituto de Formación Docente N° X, en una zona urbano/rural de la provincia de Santiago del Estero, dando a conocer su origen, expectativas y ofertas académicas.

El nivel inicial en Argentina

La educación destinada a la primera infancia es reconocida como prioridad en la agenda político-educativa de buena parte del mundo (OEI, 2018). De acuerdo con el marco normativo vigente en nuestro país, el nivel inicial comprende el primer nivel del sistema educativo (Ley N° 26.206, 2006), en tanto unidad pedagógica en tanto unidad pedagógica destinada a los niños de 45 días a 5 años de edad inclusive (art. 18). Su organización comprende el jardín maternal (45 días a 2 años) y el jardín de infantes (3 a 5 años), ambos a cargo de personal docente titulado. Asimismo, cabe señalar que, a partir del año 2014, las salas de 4 y 5 años son obligatorias (Ley N° 27.045), y que desde entonces el Estado nacional y las provincias han asumido el compromiso de universalizar los servicios educativos destinados a los niños de 3 años. Cabe mencionar que, en función de las características del contexto, se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los niños entre los 45 días y 5 años, denominadas “salas multiedades” o “plurisalas” en contextos rurales o urbanos (art. 24).

Si bien, en los últimos años, Argentina ha realizado avances importantes en lo que respecta a la educación de los infantes y pese a que es poco lo investigado acerca de las políticas de educación inicial y del proceso que conlleva a las tomas de decisiones, como la complejidad que requiere la implementación de políticas educativas, ha permitido avanzar en su fortalecimiento y consolidación como nivel educativo.

No obstante, se debe tener presente que el sistema educativo es diverso en todo el territorio argentino y, por tanto, hay una creciente disparidad interprovincial en relación a las características del mencionado nivel. El país enfrenta una situación de desigualdad, exclusión social y altos niveles de pobreza, que se centran en áreas territoriales particulares (Steinberg et al., 2011). Estas desigualdades se fundan en procesos históricos, económicos, geográficos e institucionales que se fueron acentuando con el tiempo y que le dieron origen al nivel inicial. Frente a ello, el Estado Nacional y las provincias tienen la obligación de asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población (Ley N° 26.206, art., 21).

Historia de la educación infantil en Argentina

La historia del nivel inicial en Argentina se retrotrae al período de surgimiento del sistema educativo (Cardini, Guevara y Steinber, 2021). La identidad del nivel inicial desde épocas coloniales, se ha perfilado como confusa y contradictoria dadas las antinomias: “asistencial/educativo” (destacando que dicha tarea era únicamente “asistir” al infante en sus necesidades básicas desde alimentación, higiene y descanso con poca intervención educativa); “socialización/educación” (donde se entrelaza el primer momento de socialización e interacción que experimenta el niño tanto con sus pares como con el adulto que lo resguarda), ambas construcciones se fueron manifestando a lo largo de su evolución histórica (Fernandez Pais, 2015).

La educación y la atención a la primera infancia en Argentina ha tenido un desarrollo desigual desde el período colonial. La inevitabilidad de los nacimientos hacía habitual que las tareas de crianza se confiaran a otros. La fuerte preocupación por la atención a los niños huérfanos, indigentes, hijos ilegítimos y huérfanos, dió lugar a la construcción de un conjunto de instituciones específicas para su cuidado y atención, en un Buenos Aires hostil donde los pequeños abandonados en las puertas de las iglesias o en las

calles eran comidos por perros cimarrones o atropellados por carruajes, cuestión que fué arduamente estudiada por Moreno (2000). Se estima que, en 1810, el 11% de la población de 0-1 año estaba en condición de abandono, siendo aún mayor durante el virreinato. En ese contexto, el virrey Juan Jose de Vertiz (1778-1784) funda el 14 de julio de 1779, la primera Casa de Niños Expósitos para atender a los niños abandonados y huérfanos. En 1784, por falta de presupuesto la cede a la Hermandad de la Santa Caridad, por lo que las tareas de dicha hermandad se repartían entre la administración de la iglesia, el colegio y el hospital, alentados por la caridad hacia un sector de la sociedad en la que ubica afuera a la infancia pública. En ese edificio funcionaba una especie de torno giratorio sobre el que se leía: “Mi madre y mi padre me arrojan de sí. La caridad Divina me recoge aquí”. Este torno era un artefacto giratorio de madera, ubicado en una pared externa al edificio, compuesto por una tabla horizontal y vertical que giraba y que no permitía que las personas que estaban de ambos lados se vieran, es decir se realizaba de manera anónima. Sobre el plato de madera, depositaban al bebé y hacían sonar la campanilla. Entonces, desde adentro se hacía girar y el recién nacido ingresaba a la casa. Desde la institución, se asumía el cuidado vital desde un lugar de superioridad ante el desamparo del niño, aun encontrándose lejos de la enseñanza escolar, las actividades estaban organizadas bajo un manual de lactancia y crianza, por lo que los lactantes estaban a cargo de amas de leche y, luego de su destete, los atendían las amas de crías. Durante este periodo, las casas asistenciales fueron fortalecidas por el dogma católico. De este modo, las prácticas hostiles fueron desapareciendo, ya que se afirmaba la idea de derecho y la patria potestad sobre la vida y la muerte de los hijos, heredada del derecho romano, era un pecado capital.

Hacia 1822, en el independizado territorio del Río de la Plata, atravesado por luchas políticas, Bernardino Rivadavia realiza una profunda transformación del clero a quien le expropia el control de las primeras “casas de niños expósitos” y el “colegio de huérfanos”, quedando bajo el control de la Sociedad de Beneficencia, ya que su principal objetivo era benéfico-asistencial, destinado a los niños de clases “menesterosas”. Es oportuno resaltar que a Rivadavia no lo impulsaba una tarea pedagógica con los niños de esa edad en gestación, aunque sus ideales fueron inspirados por los aportes del inglés Robert Owen. (Owen, fue pionero de la educación infantil institucionalizada, cuyas instituciones debían formar a los niños a partir del año de vida hasta los seis años, ya que consideraba que su

asistencia a temprana edad favorece el desarrollo de su personalidad. No era una enseñanza obligatoria, ya que su interés radicaba en preparar al futuro ciudadano para la inserción laboral, considerando así que la educación debía ser un derecho de todos los niños). A partir de allí, comienzan a surgir los nuevos proyectos destinados a la primera infancia con el deseo de modernización a fines de visibilizar la infancia en el espacio público. Así pues, se construyen los principales lemas para la institución basados en; asistir, cuidar y educar sin formalidades (Fernandez País, 2015). Hasta aquí, el relato se manifiesta en una tensión entre lo asistencial, el cuidado y lo pedagógico que sentó las bases para la futura organización del jardín de infantes.

Para la historia del nivel inicial en Argentina, su mayor solidez llega durante la gestión de Domingo Faustino Sarmiento (1868) influenciado por los aportes de Friedrich Froebel en Alemania y de los avances que esta tuvo en Estados Unidos. Mientras Sarmiento conocía en Francia las salas cuna y las de asilo en Alemania, Froebel desarrollaba una importante tarea para la educación de los más chicos. Este educador alemán, fue considerado el padre de la educación infantil, sus ideas se direccionaron a encontrar el modo de enseñar a las madres a criar a sus hijos de manera adecuada, para luego ser complementado con instituciones destinadas para tal fin. Sarmiento, coincide con los pensamientos de Froebel por lo que propone una trayectoria educativa para el niño, pretendiendo que la escolaridad pública tenga sus efectos sobre la familia. Durante el último tercio del siglo XIX, apelado por estos ideales basados en la educación temprana y con la llegada de las maestras estadounidenses como Fanny Wood y Fanny Dudley, se introducen los primeros *Kindergarten* (conocido para la sociedad alemana) o *jardín de infantes* con el convencimiento y la necesidad de educar desde los primeros años. Las ideas froebelianas se expandieron de la mano de la docente Juana Manso, (docente de fuertes convicciones que planteó a sus contemporáneos la importancia de los jardines de infantes) sus mayores ideales respecto a la educación era que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde temprana edad. Manso, amiga predilecta de Sarmiento, dejó una fuerte impronta en la educación inicial del país (Cardini et al., 2021).

Bajo este escenario, en 1883, Sarmiento siendo ministro plenipotenciario en Estados Unidos, contrata a la docente Sara Chamberlain de Eccleston con el objetivo de organizar el curso de *Profesorado en Kindergarten* anexo a la Escuela Normal de Paraná. Hasta ese

entonces, Juana Manso había logrado fundar en 1859 una escuela infantil y en 1870 se creó el primer jardín de infantes argentino subvencionado para poner en práctica el método froebeliano en la ciudad de Buenos Aires. Dadas las insistencias, en 1875 se sanciona la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, donde el consejo escolar tiene la obligación de crear jardines de infantes. Luego, en 1884 con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, incorpora por primera vez al jardín de infantes al sistema educativo nacional en su artículo (11), donde se preveía la creación de uno o más jardines de infantes. Mediante esta normativa queda plasmada una de las marcas fundacionales para el nivel inicial, aunque vale decir que en sus comienzos era de carácter urbano y con una orientación destinada hacia las clases medias y acomodadas, aun así su prevalencia dentro del sistema educativo era educar al futuro ciudadano.

Consecuentemente, se fueron desarrollando las primeras salas cunas y salas maternales, orientado a las clases populares. Esta creación y habilitación de salas maternales para los niños de 2 años tenía como finalidad mantener a los niños cuidados y en custodia durante el tiempo de ocupación laboral de las madres. Este devenir paralelo a la educación infantil es la antesala de la división entre “educación” y “cuidado” que se cristalizó a lo largo del siglo pasado. Como mencionan Cardini et al. (2021), este período está signado por la difusión de las ideas froebelianas que ingresan a nuestro país de la mano de Sarmiento, a diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en el nuestro el jardín de infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica.

Esta construcción histórica de la educación inicial y de los primeros cursos de formación para el mencionado nivel, atravesaron una serie de acontecimientos y resistencias que fueron configurando las prácticas de la educación infantil. A comienzos del siglo XX, surge una marcada contraposición entre los que parecen impulsar el desarrollo del nivel y otros que dudan de su conveniencia. Algunos pedagogos contemporáneos expresan que el *kindergarten* (jardín de infantes) es una institución idealista alemana que no contribuye a la formación del futuro ciudadano. A modo de ejemplo, en Argentina, Leopoldo Lugones, Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, sintetiza la imagen del jardín de infantes y su disconformidad con la pedagogía froebeliana, como una institución

de lujo destinada a proporcionar “niñeras caras”. En uno de sus informes elaborado el 20 de noviembre de 1903, sintetiza la imagen del jardín de infantes, diciendo:

“a pesar de mi buena voluntad, no he podido encontrar otra cosa que un jardín de infantes común con un centenar y pico de niños, a los cuales se da la llamada enseñanza intuitiva conforme a las reglas de la pedagogía froebeliana. En la misma Alemania, cuna del sistema y en los Estados Unidos, no la aceptan por inútil y perjudicial, abundando también entre nosotros opiniones análogas de distintos educadores. Luego, no cabe duda que el jardín de infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras, desde que son profesoras y saben filosofía, intentan despertar ideas en las mentes infantiles; y este residuo, agravado todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía madres artificiales, forma el sistema en cuestión”.

Como puede apreciarse, los aspectos señalados por Lugones permanecen en el discurso oficial y cotidiano hasta el día de hoy. Esta aparente naturalidad de “segunda madre” le asigna a la tarea educativa del jardín de infantes un carácter familiar más que educativo, es por ello que se espera que estas “segundas mamás” cubran las carencias que les niños traen de sus familias de origen. Este entramado de significación atraviesa a todos aquellos que deciden dedicarse a la enseñanza de los infantes.

A partir de los ideales de Lugones, los cursos de especialización destinados a educación inicial y salas de jardín de infantes públicas comienzan a cerrarse. De esta manera, se diversifica la oferta educativa hacia el ámbito privado y asistencial. Los jardines de infantes privados, por una parte, formarán parte de las ideas renovadoras y por el otro, asumen un carácter comercial con rasgos recreativos más que educativos (Fernández País y Ponce, 2020).

Hacia mediados de siglo, surge un nuevo interés por la educación infantil, la cual se tradujo en un importante crecimiento para la matrícula y la oferta del jardín de infantes. Esta expansión cobra su reivindicación con los derechos sociales impulsados por el primer peronismo (1946-1955). En esta retórica, la infancia ocupó un lugar fundamental al ser asociada con el futuro de la nación.

En el plano de la oferta, Juan D. Perón, desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, concreta los primeros jardines de infantes en las fábricas como así también jardines

integrales destinado a los hijos de madres trabajadoras (Maidana y Merciai, 2017). En 1947, se impulsa el Decreto N°26.944, donde el jardín de infantes es incluido por primera vez en la estructura del sistema educativo. El plan contemplaba a la educación primaria compuesta por un primer ciclo pre-escolar para los niños de 4 y 5 años, dotado de una autonomía y una especificidad que reclamaba docentes con una formación espacial. Este intento de reforma, debido a sus deficientes fundamentos es abandonado rápidamente. Si bien, reconocía al jardín de infantes como parte del sistema educativo, al mismo tiempo desconocía su autonomía y especificidad como nivel. Vale decir que, este fue el primer intento fallido con la intención de reconocer al jardín de infantes como parte del sistema educativo (Cardini, et.al., 2021).

Posteriormente en esos años de augurio que evocan a la expansión del jardín de infantes en el país, comienza a restringirse por las políticas del gobierno militar que limita la libertad de expresión y creatividad que se había alcanzado en los jardines de infantes.

Durante el retorno a la democracia, reiniciada a partir de 1983, volvió a poner en agenda a la educación inicial. Prueba de ello, fue su inclusión en el Congreso Pedagógico organizado en 1984, donde la educación infantil formó parte del debate sobre el futuro del sistema educativo. A partir de allí, la pedagogía del nivel inicial recibe la influencia de concepciones psicológico – sociales como tendencias no-directivistas y de autogestión, que desdibujan los contenidos educativos propios del mismo (Cardini et al., 2021). Pese a los proyectos impulsados durante esta década, las transformaciones sustantivas llegaron recién en el siguiente decenio.

En el plano de la normativa, un hito importante marca la consolidación del nivel en el año 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 que establece al Nivel Inicial como primer eslabón del sistema educativo nacional, incorporando al mismo, al jardín maternal (para menores de tres años de edad) lo cual implica su reconocimiento pedagógico y el ciclo del jardín de infantes de (3 a 5 años) estableciendo la obligatoriedad del último año, que responde a un criterio de equidad y democratización educativa. Cabe recordar que esta ley fue la primera regulación nacional en reconocer al jardín de infantes como parte del sistema educativo.

La ampliación de la reforma educativa que sucedió a la Ley Federal de Educación, fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) elaborados en 1994. Su propósito

fundamental era definir un conjunto de saberes relevantes a ser enseñados en todo el país, estos contenidos básicos tenían la finalidad de enseñar y homogeneizar el sistema educativo. Los CBC incluyeron un documento específico para el nivel inicial, organizado en función de su pertenencia a campos del conocimiento, como, por ejemplo, matemáticas, ciencias naturales, tecnología, expresión corporal, plástica y música, educación física, bajo una lógica centrada en disciplinas.

El cambio de siglo se caracteriza por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006, encontrándose vigente actualmente. Dicha ley contempla al nivel inicial como una unidad pedagógica que comprende a los niños desde los 45 días hasta los 5 años, organizados en Jardín maternal (45 días a 2 años) y Jardín de Infantes (3 a 5 años). A partir del año 2014, se extendió la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, comprometiendo al Estado Nacional y a las administraciones provinciales de universalizar el acceso a la sala de 3 años (Ley N° 27.045).

Los derroteros que evocan a la consolidación de la educación “pre-escolar”, “inicial”, “kindergartiana o del jardín de infantes” retrotraen a la condensación del romanticismo inspirado por las luchas en pos del reconocimiento del nivel inicial dando cuenta de las disputas políticas como de intereses sociales y personales (Fernández País y Ponce, 2020) Cabe recalcar que su consolidación fue a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como primer nivel del sistema educativo.

Formación docente en nivel inicial

En Argentina, la formación docente de educación inicial posee una larga y profusa tradición. Circunstancialmente, fue una profesión criticada, desvalorizada y considerada por algunos exponentes argentinos como una institución de lujo que proporcionaba, como mencionamos más arriba: “niñeras caras” agravado por el intento de crear en virtud de la pedagogía; “madres caras”. El jardín de infantes fue considerado una institución ajena a la idiosincrasia argentina, por un lado, porque el Estado no debía sostenerlos ya que promovía el acceso a los niños de los sectores privilegiados y, por el otro, era innecesario formar docentes destinados a la tarea de cuidar a la niñez (Cardini et al., 2021). Este incipiente desarrollo de la formación docente y del jardín de infantes en siglo XX, conllevó a priorizar a la alfabetización de los niños considerada como enseñanza exclusiva de la educación

primaria ya que las docentes del nivel inicial desplazaban las responsabilidades de las familias y del ámbito doméstico.

Actualmente, la formación para docentes de educación inicial forma parte del nivel superior no universitario en los Institutos Superiores de Formación Docente. La carrera es de acceso abierto y el único requisito para ingresar es poseer título de educación secundaria, como queda claro leyendo la letra de la Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) N°26.206. Su durabilidad consta de cuatro años y el egresado accede al título de Profesor/a de educación inicial o de educación en nivel inicial.

Además, habilita a tener a cargo una sección en los jardines de infantes (LEN, art. 25), las finalidades, contenidos, capacidades y ámbitos de inserción profesional de los docentes del nivel están definidos a nivel nacional por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (res. CFE 24/07). Asimismo, a nivel provincial, las jurisdicciones son las responsables de elaborar sus propios diseños para la formación docente.

No obstante, la historiografía de la Educación Inicial dentro de la formación docente es escasa, por lo que algunos trabajos ilustran breves transformaciones en los planes de estudios destinados para su formación, ya que en sus consecuentes procesos de delimitación respecto a las propuestas de estudio han demostrado desconocer sus límites y posibilidades. De esta manera, los diferentes cambios en el sistema educativo formal han conllevado a negar su impronta y rol de la educación inicial a nivel social. A tal magnitud que la formación de profesionales para la atención a la primera infancia a lo largo del tiempo ha sido infantilizada al igual que sus trabajadores.

Primeras normativas y planes de estudios para futuros docentes de educación inicial

Plan Ferrari

En el plano de la formación docente, Sara Chamberlain de Eccleston (docente estadounidense) fue una figura clave en la institucionalización temprana de la formación docente para el jardín de infantes. Eccleston dirigió el primer profesorado para el nivel, fundado en 1886 en la Escuela Normal de Paraná y el primero en la ciudad de Buenos

Aires, a partir de 1897. La formación para el jardín de infantes constituía una especialización para maestras normales -hoy en día docentes de educación primaria- y estaba dirigida exclusivamente para mujeres. En efecto, una de las características fundacionales de la docencia para este nivel fue su feminización. Siguiendo a Morgade (1997) y Fernández País (2017), la mujer era considerada el agente educativo “natural” de los recién llegados, dadas sus condiciones biológicas y representaciones sociales en torno a lo femenino y a la maternidad. Dadas estas condiciones, era requisito ser mujer y egresada del magisterio para ingresar a la especialización.

Bajo estas características, comienza a implementarse el primer plan de estudios conocido como Plan Ferrari. Durante la vigencia de este plan, estuvo regida por tres campos fundamentales: un primer tramo destinado a la formación general, donde las aspirantes recibían una formación que incluía Historia, Geografía, Literatura, Geometría, Filosofía, Física, Pedagogía, Química e Idiomas, entre otras disciplinas; el segundo está constituido por dos asignaturas específicas y una práctica; enseñanza del sistema Froebel, psicología infantil y manejo y gobierno de los niños, trabajos y juegos; y un tercer momento destinado a las observaciones y prácticas de la enseñanza y dirección del jardín de infantes, basado en un formato con ideales froebelianos, ya que se esperaba que la maestra jardinera supiera de todo en general con claridad y precisión (Cardini et., al 2021).

Hacia 1905 Leopoldo Lugones, en ese momento Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, elevó a la Nación un informe adverso sobre los jardines de infantes. Previamente había consultado a los directores de las escuelas normales acerca de la mentalidad y hábitos de los niños que habían asistido a los jardines de infantes y la respuesta fue que “eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados y fracasados, sin contar los casos de indisciplina”. Esto convenció al ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al tiempo que señaló que resultaban excesivamente costosos; en palabras de Lugones: “el jardín de infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras”, problema que a su juicio se veía agravado por “el vano intento de crear en virtud de la pedagogía madres artificiales” (informe con fecha 20 de noviembre de 1905, citado por Mira López, 1970). Estas conclusiones tuvieron su correlato

en el detenimiento del crecimiento del nivel, llegando incluso a cerrar muchos jardines de infantes (Vera, 2012).

Ley Simini

Hacia mediados de siglo, surge un nuevo interés por la educación infantil, la cual se tradujo en un importante crecimiento para la matrícula y la oferta del jardín de infantes. Esta expansión cobra su reivindicación con los derechos sociales impulsados por el primer peronismo (1946-1955). En esta retórica, la infancia ocupó un lugar fundamental al ser asociada con el futuro de la nación.

En el plano de la oferta, Juan D. Perón, desde la secretaria de Trabajo y Previsión, concreta los primeros jardines de infantes en las fábricas como así también jardines integrales destinado a les hijes de madres trabajadoras. En 1947, finalmente se impulsa el Decreto N°26.944, donde el jardín de infantes es incluido por primera vez en la estructura del sistema educativo. El plan contemplaba a la educación primaria compuesta por primer ciclo pre-escolar para les infantes de 4 y 5 años, dotado de una autonomía y una especificidad que reclamaba docentes con una formación especial. Si bien, reconocía al jardín de infantes como parte del sistema educativo, al mismo tiempo desconocía su autonomía y especificidad como nivel. Este intento de reforma es abandonado rápidamente pero quedó escrito en la historia como el primer intento fallido con la intención de reconocer al jardín de infantes como parte del sistema educativo (Cardini et al., 2021).

En paralelo a estas consideraciones netamente emblemáticas se sanciona en la provincia de Buenos Aires, la Ley Simini N°5.096, convirtiéndose en una de las reformas innovadoras de la época. Esta normativa representó un hito clave en los intentos de valorización de la tarea docente, garantizando un acceso más equitativo y de calidad en el nivel inicial. El principio de la Ley Simini se regía sobre la educación preescolar para niños de 3 a 5 años, teniendo presente que dicho nivel debía ser la base de todas las demás instituciones educativas por lo que debía ser de carácter general, obligatoria y gratuita. Se trata de una normativa reconocida como uno de los principales precursores del nivel, a pesar de su corta vigencia, pues en 1951 fue reemplazada por la Ley provincial de Educación Común (N° 5.650), que elimina la obligatoriedad de la educación preescolar

(Petitti, 2013). Bajo este marco normativo se impulsa la creación de las Escuelas Formativas de Profesoras de Jardín de Infantes bajo la inspección general de educación preescolar. Dicho trayecto formativo comprende un curso de especialización acelerado con una durabilidad de un año, para su acceso las estudiantes deberían poseer título de Maestra Normal Nacional (Docente de educación primaria) a lo que las egresadas obtendrían el título habilitante para ejercer como docentes en los jardines de infantes.

Esta normativa sentó las bases para la reivindicación de las décadas subsiguientes donde se impulsa con eficacia el reconocimiento de la educación inicial desde los 3 a 5 años de edad, su creciente autonomía como nivel y una notable exigencia de formación docente especializada. Estos impulsos caracterizaron los augurios de la década del 1960, caracterizado por la consolidación del proceso de masificación de la educación infantil en todo el territorio argentino. El jardín de infantes comenzó a abarcar diferentes sectores sociales de la mano de una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral (Fernandez país, 2017).

Este proceso de tercerización respecto a la formación docente derivó en la independización para la formación del jardín de infantes. En 1974, se consolida un trayecto formativo específico para quienes deseaban ser docentes de educación preescolar con una durabilidad de dos años. Para su ingreso, ya no era necesario poseer título de maestro normal, cuyo plan se desprendió de una actualización del plan a principios del siglo XX, aunque fueron notables sus intentos de avances no lograron su estabilidad ya que en las décadas siguientes comenzó a descompensarse la formación docente (García Hervas, Guevara y Aisenstein, 2020).

Si bien, la información es escasa, estos antecedentes demuestran a grandes rasgos la larga marcha de institucionalización de la educación preescolar como parte del sistema educativo argentino, con idas y vueltas entre procesos de desvalorización y medidas no siempre duraderas de jerarquizar la tarea docente y colocar al jardín de infantes como una base necesaria para los niveles venideros. Tanto es así que, más allá de que se nombra por primera vez a la educación preescolar en la ley 1420, recién en 1993 se llega a considerar al nivel inicial como primer nivel del sistema educativo, en tanto emana su obligatoriedad a la edad de 5 años. En lo que respecta al régimen basado en los planes de estudios para la formación docente de educación inicial continuaba en detrimento y desestabilización a

partir del proceso de fragmentación educativa promovido por la Ley Federal de Educación y el desdibujamiento del rol del Estado como efectos del neoliberalismo a lo largo de la década de los noventa. El cambio de siglo trajo aparejado grandes cambios y estabilización para la formación docente con la creación del Instituto de Formación Docente.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el año 2007, tuvo el objetivo de jerarquizar y coordinar la formación docente a nivel nacional. El INFoD, sentó las bases para la estructuración de los planes de estudios, permitiendo amalgamar la formación docente de educación inicial con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (res. CFE N° 24/07) dicha regulación estableció una duración mínima de cuatro años para todas las carreras. Asimismo, procura garantizar la oferta de formación continua específica para cada nivel (inicial, primario, secundario y terciario) del sistema educativo mediante el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (res. CFE N° 201/13). De esta manera, comenzó a reivindicarse la formación para docentes en todo el país.

Además, el instituto forma parte de la evaluación y validación para los diseños curriculares (planes de estudios) jurisdiccionales para la formación docente de nivel inicial. En este caso el INFoD, se encarga de evaluar su adecuación a la normativa nacional. Esta propuesta curricular se caracteriza por su nivel de actualización, especificidad y sectorialidad. Por ende, todas las provincias poseen sus propios diseños curriculares elaborados y específicos para el nivel inicial. La producción curricular provincial se caracteriza por una marcada tendencia sectorial, por ejemplo, Santiago del Estero, posee una actualización a nivel curricular a partir del año 2014 (res. ministerial 0674/15-1588/12).

Cabe mencionar que, a pesar de sus procesos de organización, el nivel inicial en Argentina es relativamente reciente dentro de la agenda pública, por tanto, es el resultado de un entramado de políticas y acciones de más de un siglo y medio de luchas en pos del reconocimiento educativo, dando cuenta tanto de disputas políticas como de intereses personales y sociales (Fernández País y Ponce, 2020).

Feminización Docente: ¿Por qué una docencia feminizante?

En Argentina, el sistema educativo al igual que en el caso de la mayoría de los países de América Latina, se consolidó como tal a fines del siglo XIX. La clase política de la época se regía mediante el proyecto modernizador de “construir una nación civilizada” que implicaba incorporar a grandes masas de nativos “rebeldes” y/o de inmigrantes “incultos” a las escuelas. Dado que debían crearse escuelas en todo el territorio argentino (Morgade, 2009).

El trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado específicamente por mujeres, este proceso constituyente se basa sobre dos fundamentos; en primera instancia, porque 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 continuar haciéndolo en la escuela (Morgade, 2009). Se consideraba que la escuela debía funcionar como la familia, puesto que la “madre” tenía predilección tanto por las hijas como por los hijos. Una maestra que debía centrarse en la protección, servicio y cuidados, permitiendo dar continuidad a la “maternidad”, es decir, que al condensar el significante de “maternal” se asume la referencia generada entre la tarea y la responsabilidad docente compartida con la madre (Astrid, Adaliz y Ruiz, 2021). Este modelo construido históricamente conllevó a que las mujeres asumieran el rol protagónico en las tareas de reproducción del hogar mientras que debían ocuparse de los hijos propios como de los hijos de otras (Fernández País, 2017). Vale decir que, la mujer dentro de la educación y particularmente en el jardín de infantes está ligado a condiciones biológicas y a representaciones sociales que ligan a su condición de nodriza.

No obstante, la atención a la infancia huérfana que nace en Buenos Aires a partir de la presidencia de Bernardino Rivadavia a principios del siglo XIX estaba a cargo de las mujeres de la alta sociedad de Beneficencia, lideradas por Mariquita Sánchez y reconocida por su labor con los niños por Juana Manso, quien fue nombrada como la “primera maestra jardinera Argentina”. Como se mencionó anteriormente el cuidado destinado a la primera infancia era considerado un problema doméstico que se desplazaba hacia la esfera pública cuando se trataba de los hijos de las mujeres que se incorporaban al mundo laboral y de los huérfanos civiles (Fernández País, 2017).

En segundo lugar, la feminización docente en Argentina está estrechamente relacionado con los pensamientos e ideales que propugnaban los mandatarios del gobierno, ya que el Estado se aseguraba que a la hora de contratar a los maestros debían emplearse exclusivamente mujeres para el trabajo docente ya que les salía más “barato”, de alguna manera eran consideradas “las empleadas baratas”. Sarmiento sostenía que emplear “mujeres”, era cuidar la economía por lo que “mil mujeres maestras” eran “muchos millones ahorrados”. Estas afirmaciones nacían a partir de una comparación con la remuneración de países norteamericanos, teniendo como ejemplo a Estados Unidos donde en 1838, a los maestros les pagaban 24,14 pesos y a las maestras 6,89. De esta manera el Sanjuanino pensaba que ellas podrían recibir una “mediana preparación” rápida o una enseñanza rudimental, es decir, básica y necesaria para cuidar y enseñar a los niños (Rodríguez, 2021).

Además, conseguir trabajo dependía de la suerte y la tenacidad, pero sobre todo de las relaciones personales entre dirigentes de posiciones influyentes que básicamente eran varones (oficialistas). Es justamente el varón el que le otorga a la “mujer” la posibilidad de ingresar al sistema educativo que, a su vez, también es controlado por varones. Esta creciente ausencia de regulación integral del trabajo se logra en 1958 a partir de la sanción del Estatuto Docente, que dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes de la época. A pesar de la regulación para el trabajo docente, dicha tarea demuestra ser respaldada por el Director “varón”, quien asumió una figura de autoridad capaz de resolver situaciones conflictivas. A su vez, este Director era controlado por un inspector “varón”, quien revisaba el trabajo de cada maestra. Esto manifiesta que la base magisterial, al igual que en otros países, es femenina pero la pirámide se masculiniza hacia “arriba” (Morgade, 2009).

En este sentido, se afirma que, si bien la profesión docente fue la puerta que le permitió a la mujer ingresar a la esfera pública, se vislumbra una mujer que consecuentemente fue condenada a la domesticidad y a la tarea de cuidados, siempre relegada al ámbito privado. Sin embargo, el trabajo docente, destinado especialmente a “mujeres”, se constituyó a lo largo del tiempo como un “trabajo mal remunerado” ya que al ser proveedoras de un “don” aparentemente “natural” ligadas al cuidado de los niños, no tenían la necesidad de recibir una especialización instrumental, es decir, que no requería en

profundidad un marco conceptual científico, ya que cualquier persona que alguna vez estuvo a cargo de los niños puede llevar a cabo la tarea docente (Morgade, 2009). El jardín de infantes, como construcción histórica, resulta ser un lugar donde lo más importante es que los niños estén bien atendidos y sean felices (Sarlé, 2007).

Estructuración del nivel inicial en territorio argentino

La estructuración de la educación inicial en Argentina, como primer nivel del sistema educativo es relativamente reciente, aunque la presencia del nivel inicial dentro del territorio es de larga data (Cardini et al., 2021).

Si bien, el primer reconocimiento de la educación inicial (pre-primaria) se lleva a cabo dentro del marco normativo de la ley 1420 en el año 1884. Su validación oficial se efectúa en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, incluyendo a niños de 3 a 5 años de edad, siendo obligatoria la sala de 5 años. A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el nivel inicial comprende una unidad pedagógica destinada a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad, organizada en dos trayectos; jardín maternal (45 días a 2 años) y jardín de infantes (3 a 5 años) (art. 18 y art. 24, inc. a). A través de la rectificación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se extiende la obligatoriedad a partir de los 4 años de edad. A su vez, se formuló el compromiso de universalizar la sala de 3 años (Ley N°27.045). Mientras la obligatoriedad pone foco en las familias, la universalidad supone que el sistema nacional y las provincias, se comprometen a promover el acceso de los niños a establecimientos educativos del territorio argentino.

No obstante, el nivel inicial es tan heterogéneo como diversos y desiguales son los territorios en los que se emplazan las instituciones que la ofrecen y demandan. El sistema educativo desde sus inicios se caracterizó por su organización homogénea y centralizada que marcó la formación y la expansión del sistema educativo argentino. La creciente consolidación de un país federal manifestaba una sociedad cada vez más diversa, compleja y dinámica. Mientras que el Estado se mostraba excedido en su capacidad de dar respuestas a las crecientes necesidades territoriales. De ahí que el patrón de organización comienza a resquebrajarse. A partir de allí, se inicia un proceso de descentralización donde el Estado propone transferir los servicios administrativos de forma directa a las provincias. Hasta ese

entonces el Estado tenía la obligatoriedad de gestionar los establecimientos educativos, controlar la matrícula de los alumnos de todos los niveles y garantizar una educación pública y gratuita para todos. Esta serie de cambios fueron visibles con la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, que establecía una redistribución de funciones y responsabilidades entre los distintos organismos del gobierno y administración del sistema educativo en todo el país (Cardini et al., 2021).

De esta manera, el sistema educativo se organiza a partir de 24 jurisdicciones que se configuran con la distribución y articulación de responsabilidades, recursos y obligaciones entre la nación y las provincias. Incluso las normativas jurisdiccionales son las que determinan qué aspectos son centrales para el sistema, por ejemplo; los requisitos para abrir o cerrar las escuelas y salas, la cantidad de niños que debe contar cada aula o sala, entre otros

Empero, los corpus de normativas provinciales se componen de normas de diversa jerarquía como; leyes provinciales de educación, reglamentos escolares, estatuto del docente y otras disposiciones como resoluciones, decretos y circulares. Además, la revisión de la normativa jurisdiccional revela un panorama fuertemente heterogéneo con relación a la especificidad, temporalidad, alcance y cohesión. Cabe recalcar que hay diferencias entre las jurisdicciones propias de un sistema federal que se complementan con desigualdades y diversidades territoriales y sociales que configuran al contexto en el que opera el sistema educativo (Cardini et al., 2021).

Dadas las características que actualmente posee el sistema educativo en Argentina con sus 24 jurisdicciones y, entre ellas -la que nos acontece en este trabajo de tesis- Santiago del Estero. Es por ello que interesa conocer su historia y consolidación como parte del sistema educativo argentino.

Breve revisión histórica de la educación inicial en Santiago del Estero

El desarrollo del sistema educativo en Santiago del Estero es un tema cuyo tratamiento historiográfico es escaso. Aunque se afirma que el surgimiento y creciente consolidación como parte del sistema educativo argentino surge entre los años 1850-1900. Durante la segunda mitad del siglo XIX, la organización escolar en la provincia tuvo un

avance lento pero progresivo, logrando consolidarse al finalizar este periodo (Suarez, 2018).

El nacimiento educativo surge en un contexto de tensiones y acuerdos de los sectores políticos liberales y católicos. No obstante, la escolarización fue creciendo primeramente por la acción de la Junta Central de Instrucción Pública y segundo, por el Consejo General de Educación, que con el tiempo la sustituyó en sus funciones. Si bien las acciones pedagógicas desarrolladas por el Consejo General de Educación trascendieron el campo educativo, incidiendo en el campo político, religioso, intelectual y periodístico, reflejando los principios sostenidos por la élite intelectual más innovadora (Suarez, 2018).

Si nos remontamos a los orígenes de la educación formal en Santiago del Estero, vale decir que esta nace de la mano de instituciones religiosas de fuerte influencia territorial. Así, en 1854 el Gobernador Manuel Taboada informa al Ministro de Instrucción Pública de la Confederación (Dr. Santiago Derqui), que la escolarización en dicha provincia dependía de la actividad desarrollada por el Convento de San Francisco y el Convento de Santo Domingo destinado a los niños en la localidad de Belén y, a su vez, se impartía enseñanza de manera particular en casa de la docente Irene Urrejolas. Hasta ese entonces, solo contaba con dos escuelas ubicadas en la localidad de Villa Loreto, noreste de la provincia (Suarez, 2018).

Poco después, para 1859, durante el gobierno de Juan Francisco Borges, la provincia ya contaba con nueve escuelas esparcidas dentro del territorio santiagueño. Estas organizaciones educativas estaban divididas por sexo: cuatro escuelas destinadas para varones y cinco para mujeres. Hacia 1866, un informe elevado por la Junta Central de Instrucción Pública demuestra que en la provincia funcionaban 42 escuelas con una creciente matriculación de los alumnos de 2.200 aproximadamente (Suarez, 2018). Cabe aclarar que en primera instancia la educación en Santiago del Estero estaba destinada al nivel primario. Sin embargo, en repetidas oportunidades, el gobernador había manifestado la necesidad de crear una escuela para la formación de maestros que sería concretada una década después con la gobernación de Pedro Gallo. Hasta ese entonces todos aquellos que decidían estudiar el magisterio debían hacerlo en Buenos Aires o Paraná.

Dadas las necesidades educativas y territoriales, en 1874 el Estado Provincial puso en marcha la donación de terrenos fiscales destinados a la edificación de nuevas escuelas,

entre ellas: la escuela Superior de Niñas que durante años funcionó con el nombre de Escuela Belgrano. Hacia 1875, el Congreso de la Nación autorizó por ley al gobierno nacional a crear escuelas normales para maestras en cada una de las capitales de provincia que lo solicitaran. Mientras que el gobierno provincial y la ciudadanía anhelaban la creación de una escuela normal, por lo que se solicita al gobierno nacional su proyección y se ofrece el local de la Escuela Belgrano para su funcionamiento. En agosto de 1880 el Presidente Nicolás Avellaneda firmó el decreto de creación de la Escuela Normal Nacional de “Maestras” de Santiago del Estero. Desde su creación el establecimiento dependió pedagógica y administrativamente del gobierno nacional e inició sus actividades en 1881 bajo la dirección de Juana Pérez, docente española con residencia en la ciudad de Buenos Aires. Las primeras graduadas en 1884, fueron cinco mujeres con el título de Maestras Normales (Suarez, 2018). En base a un informe emitido por el Consejo General de Educación, en 1888 funcionaban 103 escuelas provinciales con 113 maestros, de los cuales 65 eran mujeres y 48 varones, cifras que denotan un nivel de masculinidad no frecuente ya en el magisterio de la época.

En 1947, la provincia no contaba con una casa de estudios superiores, por lo que el diputado nacional Pedro Zanoni presentó un proyecto ante el Congreso de la Nación para convertir a la Escuela Normal de Maestras en Escuela Normal de Profesores, a través de la creación del profesorado anexo a las instalaciones del establecimiento. Una vez aprobado el proyecto, comienza a funcionar el Profesorado con dos especialidades: *Profesorado Normal en Ciencias y Profesorado Normal en Letras*.

Durante la presidencia de Juan Domingo Perón (1953), la escuela se traslada a un nuevo edificio ubicado en calle Independiente N° 751, donde actualmente funciona. En 1960, el *Profesorado Normal en Ciencias* fue reemplazado por el de *Matemática y Cosmografía*, en 1971, se crea el *Profesorado de Nivel Elemental* que luego se convierte en *Profesorado para la Enseñanza Primaria* y en 1974, una nueva modalidad satisfizo otra necesidad; la de *Profesores especializados en Enseñanza Pre-escolar*.

Si bien, se logra la creación de los Profesorados destinados a la Enseñanza Primaria y Pre-escolar, en 1989, el Ministerio Nacional intenta reemplazarlos, teniendo como intención devolver el espíritu original de las Escuelas Normales (como unidades educativas con los Departamentos de Aplicación siendo campo de práctica para las futuras maestras),

mediante la implementación del *Magisterio Elemental Básico* para formar a *Maestros de Educación Básica*. Cabe mencionar que, uno de los principales objetivos del Magisterio, era resolver los problemas de articulación entre los niveles medio y superior. De este modo, la formación docente se iniciaba en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del nivel medio, lo cual derivó en la obtención de un título intermedio denominado “Bachiller con orientación pedagógica” en la Escuela Normal. Mientras que los interesados en culminar con la carrera docente debían cursar sólo dos años más en el nivel superior.

En 1991, el Ministerio de Educación de la Nación dispone el cierre gradual del Magisterio y se inicia el Programa de Transformación de la Formación Docente. Dicho proceso se interrumpe en 1992, cuando el Consejo Federal de Cultura y Educación resuelve transferir las Escuelas Normales a las jurisdicciones provinciales, conjuntamente con los institutos de Enseñanza Superior.

Durante 1993, el territorio santiagueño atraviesa una crisis muy grave como consecuencia y entre otros factores, de la política de ajuste fiscal que el gobierno nacional impulsaba en las administraciones provinciales, dificultando entre ellos, la remuneración docente. El déficit del incipiente Estado Provincial generaba un retraso paulatino con el pago de los salarios. De esta manera, la Cámara Legislativa sancionó la ley de creación de un fondo para asegurar y fomentar la educación primaria mediante la recaudación de un derecho de peaje que sería cobrado a los vehículos que pasen por un puente creado sobre el Río Saladillo (ubicado al sur de la provincia lindante a los departamentos de Salavina, Aguirre y Quebrachos), con excepción del transporte del correo nacional. Esta creación de fondos económicos fue una manera de remunerar el trabajo docente como de impulsar la educación en suelo santiagueño (Suarez, 2018). Este difícil periodo culmina con los disturbios del episodio conocido como “El Santiagueñazo”,² siendo desbordante la crisis económica, generó la Intervención Federal en la provincia. En ese contexto, a mediados de

² “El Santiagueñazo” se consolida a partir de una multitud de personas que tenían como objetivo culminar con las irregularidades e ilegalidades por parte del gobierno de Carlos Juárez. Juárez fue gobernador de la provincia de Santiago del Estero durante 55 años (1983-2004). El juarismo, en términos categóricos de Weber, se constituye como una forma de dominación que combina una “legitimidad” electoral y popular con elementos patrimonialistas. Durante esos años la sociedad santiagueña sufrió varias abstracciones donde hubo golpes militares. A fines de 1993, la provincia se encontraba en una crisis económica muy grave, pues el Estado provincial no lograba saldar los salarios de los empleados públicos. A raíz de múltiples ajustes se generaron grandes disturbios y movilizaciones callejeras -hecho histórico precisamente denominado *santiagueñazo*- esta multitud de personas toma e incendia la casa de gobierno, la legislatura y territorios pertenecientes a Juárez (Farinetti, 2021).

1993, se concreta la transferencia de la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano a la jurisdicción provincial.

En 1998, se interrumpe la formación de maestros en la Escuela Normal Manuel Belgrano y se implementan nuevos planes de estudio destinados a la formación docente, en concordancia con la Ley Federal de Educación N° 24.195. Asimismo, se incorpora la carrera de *Profesorado en Educación Tecnológica* que, a partir de 2004, pasó a denominarse *Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Tecnología*, dependiente a resoluciones educativas provinciales.

En 2007, se aprueba la oferta educativa de la carrera *Profesorado de Educación Inicial* de tres años de duración (Resol. Provincial 315/2007), que a partir de 2009 se modifica su plan de estudios en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), manteniendo su denominación como *Profesorado de Educación Inicial* pero extendiendo su duración a cuatro años. Además, la carrera de *Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Tecnología*, pasó a denominarse *Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías*. Consecuentemente, en el año 2015 se implementa el plan de estudios actualizado para la carrera de *Profesorado de Educación Inicial* mediante resolución provincial.

La historiografía educativa en la provincia de Santiago del Estero es escasa, aunque la educación superior nace de la mano del impulso de creación de las Escuelas Normales. No obstante, la formación destinada a educación inicial comienza con sus pequeños vestigios en 1974, a modo de satisfacer una necesidad ineludible dentro del territorio santiagueño. Si bien estos antecedentes emergen en la Ciudad Capital de Santiago del Estero, interesa aproximarnos al interior de la provincia donde se emplaza el análisis propuesto para este trabajo de tesis.

Instituto de Formación Docente N° 8

El Instituto de Formación Docente N°8, es un centro educativo del sector público estatal perteneciente al ámbito rural, ubicado en la Ciudad de Pinto, Departamento Aguirre de la Provincia de Santiago del Estero. Fundado el 7 de abril de 1980, por Rodolfo Ganem y Atilio Gramaglia, a fines de asumir un compromiso ético; la educación. Cuyo proyecto educativo estuvo destinado a la formación superior de los estudiantes.

De acuerdo a su historia, su conformación como organización educativa fue un arduo proceso de proyección por parte de sus fundantes. Asimismo, estuvo evaluada y avalada por el Ministerio y Consejo de educación de la provincia, ya que en reiteradas oportunidades realizaron relevamientos en cuanto a la población estudiantil e intereses sociales. Esto conllevó a un análisis exhaustivo de proyectos y dictámenes educativos que concordaban con los requisitos mínimos para su concreción y habilitación. Vale decir que para la época era necesario su emplazamiento, ya que había una creciente demanda estudiantil que, por razones económicas, no podían continuar con sus estudios superiores en la capital santiagueña o provincias colindantes a Santiago del Estero.

En cuanto a Pinto, localidad que nos interesa particularmente para el abordaje del estudio propuesto en este trabajo final, vale decir que es cabecera del departamento Aguirre, ubicado al sudeste de la provincia de Santiago del Estero, distante a 245km de la ciudad capital y a 95 km del límite de la provincia de Santa Fe. Fundado el 20 de septiembre de 1890 por decreto presidencial, su nombre proviene del hacendado cordobés Luis Generoso Pinto. Pinto fue uno de los primeros pobladores que decide destinar su bienestar económico en actividades comerciales en el sur de la provincia. Un hito clave para su consolidación como pueblo fue la construcción del ferrocarril que atravesó una de las propiedades de Pinto que originó, en primera instancia, el nombre de Estación Pinto. Su creciente avance se conmemora con la habilitación de servicios de pasajeros que, fue el primer paso que permitió la llegada de inmigrantes al lugar; además facilitó a que los pueblerinos de zonas aledañas mejoraran su situación económica. De esta manera, se comienzan a instalar los primeros almacenes de ramos generales, hoteles, la inauguración de la escuela pública (primaria) y la edificación de la iglesia católica, dando vida de a poco a la incipiente localidad.

Como se menciona anteriormente, noventa años más tarde, dadas las necesidades educativas y sociales, nace el Instituto de Formación Docente N° 8, con el fin de complementar la formación educativa. El mencionado instituto fue el octavo establecimiento (destinado al nivel superior) en consolidarse en todo el territorio provincial y el único en la región sudeste de Santiago, ya que el mismo facilitaba el ingreso a población estudiantil de la zona y de Córdoba o Santa Fe.

No obstante, su primer organigrama institucional estuvo encabezado por la rectora Gladis Bueno, la secretaria Yudith Sarmiento y cuerpo docente proveniente de la ciudad capital. Debido a cuestiones personales, Gladis Bueno presenta su renuncia en el año 1984 y, a partir de allí, asume la rectoría Yudith Sarmiento (docente formada en la ciudad Capital de Santiago del Estero) como representante legal y autoridad ejecutiva del instituto hasta su egreso laboral en 2012. Seguidamente asume Ivana Chávez hasta finales de 2017, donde el instituto es intervenido por el Consejo de Educación Provincial. De este modo, el Consejo designa como rectora interventora a Belkis Battipede, quien actualmente se desempeña como responsable de la gestión académica pinteña.

Ofertas educativas del Instituto de Formación Docente N°8 – (IFD N°8)

En sus inicios, la oferta educativa estuvo destinada a la enseñanza primaria con una duración de 2 años. Desde 1980 hasta 1997, se llevó adelante el dictado del profesorado en educación primaria, teniendo presente los procesos evaluativos que iban surgiendo con los cambios legislativos a nivel nacional y provincial. En 1998, comienzan los cambios de estructuración de ofertas académicas en la provincia. Esto conlleva a culminar con la propuesta inicial que impulsaba el I.F.D N8 (Profesorado de Educación Primaria), ya que los fundamentos por parte del ministerio y consejo educativo estuvieron basados en que la plaza de maestros estaba totalmente saturada, por lo que se debía modificar y cambiar el plan de estudios y, sobre todo, la carrera. De este modo, se impulsa la oferta de “*EGB 3 polimodal de Lengua y Literatura*”, con una duración de cuatro años. Esta oferta académica tuvo poca duración dentro del instituto debido a que hubo una baja respuesta a los cupos ofrecidos lo cual implicó nuevos cambios dentro del establecimiento educativo. Un contexto que fue atravesado por la sanción de la Ley Federal de Educación, cuyo sistema educativo era rígido y tenía como objetivo autoevaluar cada instituto y a sus respectivas áreas pedagógicas a fin de reorganizar el establecimiento educativo.

Bajo este contexto, el *Profesorado de educación inicial* surge en el año 2006, con una duración de 3 años. Esta propuesta no contenía una estructura definida, sino que se desarrollaba una educación de carácter improvisada a base de proyectos y planes propuestos por el Ministerio y Consejo de Educación de la provincia. Cabe aclarar que el profesorado de educación inicial en el Instituto de Formación Docente N°8 de la localidad

Pinteña, conviene remarcar que, como se dijo, el profesorado nace de la (casi) nula participación de los estudiantes a la carrera de “*EGB 3 polimodal de Lengua y Literatura*”, por tanto el establecimiento educativo se vio obligado a proponer una nueva oferta educativa a la población estudiantil. Dadas las inconsistencias estructurales de la carrera de profesorado de educación inicial, en el año 2012 la propuesta es reorganizada y estructurada académicamente con una duración de 4 años. Dichos procesos volvieron a reestructurarse en el año 2014, generando cambios evaluativos y pedagógicos.

En el año 2013 se retoma nuevamente la carrera de “*Profesorado de educación primaria*”, con una duración de 4 años. Sin embargo, ambas propuestas fueron reemplazadas en el año 2022 por el “*Profesorado de Lengua y Literatura de educación secundaria*”, con una durabilidad de 4 años. Esta versatilidad surge a partir de los cambios administrativos del Instituto, que actualmente se encuentra en proceso de intervención por parte del Consejo de Educación de la provincia. De este modo, en la actualidad Pinto y la región no cuentan con una oferta educativa orientada a formación de docentes que trabajen con infancias por lo que entiendo que estudiar la trayectoria educativa de un maestro jardinero en dicho contexto entre los años 2007 - 2012 es, también, un modo de contribuir a documentar parte de la historia de un espacio de formación que, al menos por el momento, se encuentra puesta entre paréntesis por las políticas curriculares llevadas adelante por sus interventores en el IFD N°8.

Capítulo 2: Género y masculinidad(es) como herramientas teórico-críticas para pensar la escuela y el profesorado

En este capítulo, se resalta la relevancia del marco conceptual como guía fundamental para el desarrollo de la presente investigación, lo cual permitió centrarse en el problema y evitar posibles desviaciones que hacen al planteamiento inicial del trabajo, puesto que no existe un número considerable de investigaciones acerca de “varones” como docentes de nivel inicial o como estudiantes de profesorados orientados a dicho nivel.

Durante su construcción, se tomaron conceptos y categorías de diversos autores que fueron revisados de manera crítica ya que permitieron ser la hoja de ruta en la exploración que permite abordar esta temática. Los principales conceptos que fueron revisados e implementados fueron: “género”, “masculinidad” y “masculinidad en educación inicial”.

“Género” y “sexo”: como construcción cultural, compleja y dinámica

En los últimos años, es cada vez más notoria la relevancia política y social que ha adquirido en Latinoamérica y en Argentina el término “género”. Su construcción epistemológica no ha seguido una trayectoria lineal, sino que coexisten en su evocación sentidos diversos (y algunas veces contradictorios) que vale la pena identificar y desbrozar para poder apropiarse críticamente de su potencial explicativo frente a aquellos fenómenos sociales en los que cobra mayor prominencia. Así es que, en este apartado, me interesa reconstruir sumariamente una arqueología de esta categoría, definir sus límites y focalizar en su necesidad para dar cuenta de la trayectoria de masculinidades no hegemónicas en espacios de formación docente históricamente feminizados, como lo es el caso particular del nivel inicial en nuestro país.

Parto de una evidencia: en diversas oportunidades, se asume que, al hablar de “género”, se está hablando de “mujeres”, estableciéndose como un término pretendidamente más neutral y objetivo. En efecto, esto señalaba ya desde comienzos de los 80 la historiadora estadounidense Joan Scott, quien destaca cómo en el interior mismo del campo académico de la historia de las mujeres, investigadoras feministas propendieron a permutar la palabra “mujeres” por “género”, en aras de un efecto de mayor legitimidad

institucional en los títulos de sus publicaciones. Simultáneamente, según la autora, “género” se ha empleado como manera de designar las relaciones sociales entre “sexos”; en cierta medida se rechazaban las explicaciones biológicas en lo que respecta a las formas de subordinación femenina en el hecho de que las mujeres tienen la capacidad para parir y que los hombres poseen mayor fuerza muscular, pues en esta construcción “género” pasó a ser una forma de denotar “construcciones culturales”, una construcción social que distinguía los roles apropiados para hombres y mujeres.

Ahora bien, lo cierto es que la categoría “género” no fue de cuño propio de las feministas universitarias en el seno de las ciencias sociales, sino que la historia de su incorporación a ese ámbito es deudora de la innovación léxica de la medicina estadounidense del siglo XX, con intereses menos emancipatorios, de la mano de John Money y de Robert Stoller. Para Money, la palabra “género” era una herramienta conceptual útil para evidenciar la plasticidad del cuerpo y de la identidad sexual de las infancias, abriendo paso a repensar la superficie de niños intersex que testimoniaban una “ambigüedad sexual” de nacimiento; es decir, personas cuya genitalidad no podía enmarcarse en los parámetros asociados a la división binaria macho/hembra en función de la fisionomía de sus genitales. El desafío médico era, en esos casos, cómo intervenir para restituir la coherencia entre la identidad social evocada por las palabras “varón” y “mujer” y esos cuerpos; o, si se quiere, corregir casos de no correspondencia entre el sexo biológico y la identidad sexual (Dorlín, 2009).

Lejos de tratarse de una mera discusión teórica, esta perspectiva es inescindible de un caso clínico atendido por el propio Money: Bruce/Brenda, un bebé nacido con genitalidad masculina quien, a partir de un accidente durante su circuncisión, había quedado sin pene. Frente a esta situación Money consideró que la mejor solución era reasignar sexualmente al niño y convertirlo en una niña. Desde su perspectiva, lo que justificaba dicha intervención era la idea de que un varón “biológico” no podría tener una identidad sexual “normal” sin un pene funcional, pero eso no significaba que no pudiera devenir, con ayuda de tratamientos hormonales y quirúrgicos, en una niña. Fue así que poco antes de cumplir tres años de edad Bruce se convirtió en Brenda. Para Money fue una de sus primeras cirugías con el objetivo de cambiar un sexo sobre un individuo considerado

“biológicamente normal”, ya que los intersexos son considerados “anormales” en virtud de una anomalía genital, es decir de la indeterminación de su sexo definido como macho o hembra. El médico consideraba que ese niño debía demostrar la flexibilidad de la división sexo genérica, pues el sexo biológico no determina la identidad sexual de los individuos, sin embargo esta es reconstruible y construible, determinable mediante una intervención técnica exógena, en otras palabras lo que Money procura mantener es la binariedad de las identidades. Así esta distinción entre el sexo y el género permitió romper la relación de causalidad comúnmente supuesta entre los cuerpos sexuados y sobre el orden natural o biológico, por un lado y las relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres, por el otro.

Paralelamente a este desarrollo, otra notable perspectiva teórica se había gestado en el campo de la filosofía con capacidad de desarticular los presupuestos deterministas que unían al sexo en términos estrictamente biológicos y el devenir de roles culturales e históricos asignados socialmente en un sistema anclado en relaciones asimétricas de dominación para el que las diferencias anatómicas no era sino una eficiente fuente de legitimación. Así, sin que se empleara la palabra, el concepto mismo de “género” le debe mucho al aporte de la monumental obra de Simone de Beauvoir, en particular, con la publicación de *El segundo sexo* en 1949. Allí, Beauvoir refiere a que “hombre o mujer no se nace, sino que se llega a serlo, ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad como macho o hembra” (Beauvoir, 2007, p. 207). Este emblema fue el puntapié inspirador para el feminismo de los años 60 y 70, con el fin de comenzar a desnaturalizar determinadas desigualdades sociales entre varones y mujeres y del sometimiento de las mismas.

Ese conocido pasaje antes citado le permitió al feminismo suponer que el sexo es el atributo biológico dado, necesario e inmutable en el sentido de “ser macho o ser hembra”, pues ser “humano” equivale a ser sexuado y el término “género” es una construcción cultural variable del sexo en términos de “ser varón o ser mujer” y, por consiguiente ser mujer o varón es, entonces, una “construcción cultural”, es decir un conjunto de significados que se adoptan o utilizan dentro de un marco histórico particular. Como supuesto, entonces, cobra sentido asumir que el “género” así definido constituye un campo

de acción política, en la medida en que se erige como contingente y potencialmente modificable.

El término “género” forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre hombres y mujeres, pues la palabra “género” ha surgido en un momento de gran confusión epistemológica (Scott, 1996). Las historiadoras feministas, preparadas como la mayor parte de los historiadores para sentirse cómodas con la descripción que con la teoría, han buscado y pese a ello de forma creciente, formulaciones teóricas de posible aplicación; así lo han realizado al menos por dos circunstancias. La primera, debido a la proliferación de estudios en la historia de las mujeres parece hacer necesaria una perspectiva de síntesis que pueda explicar las continuidades y discontinuidades, y las desigualdades persistentes, así como experiencias radicalmente diferentes. En segundo, la discrepancia entre la alta calidad de las obras expuestas en lo que respecta a la historia de las mujeres y del persistente estatus marginal, pues no ha sido suficiente que los historiadores de las mujeres probaran que estas tenían una historia y que eran partícipes de conmociones políticas de la civilización occidental. Retomando lo señalado al comienzo del capítulo, interesa señalar que, a juicio de la autora, la denominación “género” ha sido empleada como sinónimo sustitutivo del término “mujeres” en ámbitos académicos, dado que “género” resonó por algunas décadas como un término más neutral y objetivo. En esa acepción, “género” no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al sector (hasta entonces invisible) oprimido. Mientras que el término “historia de mujeres” proclama su política al afirmar (contrariamente a la práctica habitual) que las mujeres son sujetos históricos válidos, “género” incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas.³

³ Si bien aquí estamos siguiendo el derrotero de reflexiones del clásico texto de Scott, resulta necesario señalar que actualmente la palabra “género” evoca sentidos ostensiblemente distanciados de una etiqueta inofensiva aplicada a enfoques académicos sobre mujeres y disidencias sexo genéricas. Por el contrario, la consolidación de proyectos ideológicos de extrema derecha se han mostrado ávidos de incluir en su matriz discursiva de odio y pánico elementos que exacerban una línea reaccionaria conservadora que enarboló el Vaticano desde la década del 90 con la invención del término “ideología de género”. Esta pulsión hoy se seculariza detrás del “anti wokismo” en los países centrales del hemisferio norte, con réplicas de color local en otras latitudes. Son notables, en ese sentido, las distancias que separan el contexto en el que comencé a escribir este trabajo final de grado -con estados ocupados por promover cuestiones de género como políticas públicas integrales- y el de las semanas en que releo lo escrito meses atrás -donde no solo se han desarticulado y desfinanciado las políticas de género sino que además tanto en Argentina como en otros países la palabra

Este uso de “género” es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de los ochenta. Si bien, para la activista, es solo una faceta, “género”, como sustitución de mujeres se emplea también para sugerir que la información de las mujeres es información sobre los hombres, es decir, un estudio implica a otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él. Además, “género” se emplea para designar las relaciones sociales entre sexos. Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas del estilo de las que encuentran su común denominador para diversas formas de subordinación femenina en el hecho de que las mujeres tienen la capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular.

En este sentido, género pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales”, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres, a través de ello es una de las formas de referirse exclusivamente a los orígenes sociales de las identidades subjetivas en tanto hombres y mujeres. “Género” es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, “género” parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios sobre el sexo y la sexualidad fueron proliferando e intentaron ofrecer un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a hombres y mujeres.

Así, Scott (1996) propone una definición de género que se articula en torno a dos ideas centrales: por un lado, el género constituye un elemento fundamental en las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos; por otro, representa una forma primaria de significar las relaciones de poder. Esta doble perspectiva permite entender que el género no está determinado exclusivamente por el sexo ni por la sexualidad, aunque puede incluirlos como parte de un sistema más amplio de relaciones.

Según Scott (1996), el género se construye a través de un conjunto de elementos interrelacionados que reflejan cómo se configuran las relaciones sociales e institucionales. En primer lugar, se manifiesta mediante símbolos culturales que evocan representaciones

“género” en un proyecto de investigación incrementa las posibilidades de que este encuentre obstáculos para su implementación-. En suma: la palabra “género” enciende alarmas y no opera ya cosméticamente al interior de la academia como una noción vaga para mitigar la palabra “mujeres”, como sí ocurría al momento de publicación del texto de Scott en el campo de las ciencias sociales.

múltiples y a menudo contradictorias sobre lo masculino y lo femenino. Ejemplos de ello son figuras como Eva y María en la tradición cristiana occidental, o los mitos de luz y oscuridad, pureza y contaminación, inocencia y corrupción. Para los historiadores, resulta clave analizar qué símbolos se utilizan, en qué contextos y con qué significados.

En segundo lugar, el género se expresa a través de conceptos normativos que intentan fijar el significado de esos símbolos, limitando sus posibilidades interpretativas. Estas normas se vinculan con doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas y legales que definen de manera categórica lo que se considera “masculino” o “femenino”. Aunque pueden existir disputas sobre estas definiciones, la versión dominante suele imponerse como si fuera producto del consenso social, ocultando los conflictos que le dieron origen. Un ejemplo de esto es el tratamiento histórico de la ideología victoriana de la domesticidad, presentada como si hubiera existido desde siempre y de forma homogénea.

Otro aspecto que Scott (1996) destaca es la organización social del trabajo y los roles asignados a las mujeres, especialmente en relación con el ámbito doméstico. Se ha naturalizado la idea de que las mujeres están destinadas al cuidado del hogar y de los niños, como si se tratara de una tradición inmutable. Sin embargo, esta asignación carece de precedentes históricos universales y debe entenderse como una construcción política e ideológica que moldea las estructuras sociales.

Asimismo, el género también implica una dimensión subjetiva: la forma en que los individuos interiorizan y se apropian de estas construcciones simbólicas y normativas a través de su paso por instituciones de socialización como la familia, la escuela o los medios. Esta identidad subjetiva no puede entenderse de manera aislada, ya que está en constante interacción con los demás elementos mencionados.

Como vemos, entonces, la vigencia de la propuesta Scott (1996) radica en su invitación a concebir “género” como una categoría relacional, dinámica y profundamente imbricada en la producción y reproducción del poder en las sociedades. En definitiva, esta teorización se desarrolla sobre las relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente

de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica. Los conceptos de poder, aunque puedan construirse sobre el género, no siempre tratan literalmente al propio género. Pues el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha desarrollado sobre cómo la “división del mundo”, se ha basado en referencia a las “diferencias biológicas”, sobre todo a las referidas a la división del trabajo de procreación y reproducción, que actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica de toda la vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos o acceso a los mismos), pues el género se implica en la concepción y construcción del propio poder. Para la autora la función legitimadora del género funciona de muchos modos. Bourdieu, muestra, por ejemplo como en algunas culturas la explotación agrícola se organizó de acuerdo con conceptos de tiempo y temporada que se asentaban sobre la oposición entre masculino y femenino. Natalie Davis (1984) ha mostrado como la forma en que los conceptos de masculino y femenino están relacionados con la comprensión y crítica de las normas del orden social en los comienzos de la Francia moderna. De esta manera, el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las conexiones complejas entre las formas de interacción humana.

Esta tendiente relación de *género y poder*, se relaciona con el campo de las relaciones en el que sistemáticamente se desarrollan cuestiones que tienen que ver con la opresión de hombres y mujeres. Además, evidencia que “género” ha sido empleado para designar las relaciones sociales entre sexos. Su uso explícito rechazaba las explicaciones biológicas, de aquellas que encuentran un común denominador para diversas formas de subordinación femenina en el hecho de que las mujeres tienen la capacidad para parir y que los hombres poseen mayor fuerza natural. Otro aspecto clave, fue distinguir el sexo biológico de la identidad sexual, en el hecho de percibirse como hombre o mujer, ya que el “sexo biológico” no determina la identidad sexual de los individuos (varón – mujer), puesto que género y sexualidad son re-construibles. El “sexo biológico” remite a los roles y comportamientos sexuales y no a un proceso biológico de sexuación. De esta manera, “género” pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, un elemento constitutivo de las relaciones sociales que distinguen los sexos, constituyéndose como una

forma primaria de relaciones significantes de poder, donde los cambios generados en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones de poder y a los roles apropiados que deben desempeñar hombres y mujeres (Scott, 1996).

Sin embargo, para las ciencias sociales, el “género” se relaciona con la noción que considera a las identidades sexuales e independientemente del sexo biológico y de los significados que la sociedad le asigna, al hecho de ser hombre o mujer en un contexto socio-histórico y cultural determinado, como una construcción cultural que es condicionada epocalmente ya que incluye determinadas creencias, representaciones, valores y comportamientos, con lo cual hace a que el concepto de “género” sea un término relativo y transcultural (Mattio, 2012). En estos terminos, ser hombre o ser mujer varían según la época y el lugar, debido a que cada sociedad tiene un sistema de sexo/genero es decir: “un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la tendiente procreación humana son conformadas por la intervención humana y social” (Rubin, 1996, p.44). Este sistema dualista, permite dar cuenta como las normas que regulan la conducta sexual y las cuestiones de poder definen los papeles y funciones que hombres y mujeres deben desempeñar. El estudio de los sistemas de género como sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo femenino a lo masculino, no sobre una base de igualdad, sino más bien en términos jerárquicos y asimétrico, contribuyó a desacralizar los roles sociales y culturales que les fueron asignados a hombres y mujeres e intentar manifestarse como sujetas históricas válidas para la sociedad (Scott, 1996).

Como vemos, a partir de los años 80, el feminismo de la tercera ola se sostuvo en los pensamientos ligados al sexo biológico impulsados por los especialistas médicos, dando lugar a una nueva conceptualización de “genero”. Este giro permitió socavar la historicidad del sexo que se regía bajo las categorías naturales como “hembra o macho” como lo construido y dado en términos binarios. En esta perspectiva, el género no es pensado como el contenido cambiante de un contenido inmutable que seria el sexo, sino como un concepto crítico, visto como categoría de análisis que designa una construcción social y cultural que históricamente atraviesa a las relaciones sociales, a partir de allí se inicia una marcha deliberadamente agnóstica que suspende provisionalmente lo que “ya se sabe” en el hecho

de que hay dos sexos, pues al constituirse como una dimensión categórica permite demostrar la tendiente subordinación femenina y la dominación masculina hacia distintas formas de organización social (Dorlin, 2009). Estos avances impulsados desde el feminismo, las ciencias sociales y desde los avances científicos, han demostrado la diversidad de significados y la complejidad que ha adoptado el término “género” a lo largo del tiempo, vislumbrando determinadas prácticas y concepciones que han permanecido sujetas a una perspectiva heterocentrada, en la que el binarismo de género varón/mujer tienen como correlato indiscutible la diferencia sexual biológica de macho/hembra.

Ahora bien, no solo en países anglosajones se problematiza sobre la relación entre género y poder. Para el caso, en la década del noventa la mexicana Marta Lamas (1996) es una de las figuras centrales que repara en la categoría “género”, poniendo el foco en este como construcción cultural y no como resultado causal del sexo. Si bien la unidad del sujeto está refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo. Para la autora, el género es el significado cultural que acepta al cuerpo sexuado y, entonces, no puede afirmarse que un género sea producto de un sexo. Así, desde su perspectiva, la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos. Esta construcción pone en jaque la estabilidad del sexo binario, ya que no queda demostrada su estabilidad, puesto que no está claro que la construcción de “hombres” dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las “mujeres” interpreten solo cuerpos femeninos. Aunque los sexos parecen ser binarios en su morfología y constitución debería ponerse en duda, ya que no hay ningún motivo para creer que los géneros siguen siendo solo dos, de ahí que la representación cultural de este hecho biológico sea múltiple y tenga grados de complejidad relativos al desarrollo de cada sociedad, por eso en el ámbito cultural, más que un territorio, es un espacio simbólico definido por la imaginación y determinante en la construcción de la autoimagen de cada persona (Lamas, 1996).

Entonces, el género cumple perfectamente solo la función de invisibilización de las relaciones de poder, es decir, su naturalización, cristalizando, más allá de las sociedades, las clases y los siglos un solo modo de relación jerárquica entre “sexos” estables y previsibles. En tanto que, se enseña a los hombres y mujeres, a ver a las mujeres como dependientes, limitadas en su capacidad y más pasivas. La naturaleza femenina pensada como pasiva,

dulce, sensible y maternal, constituyó otra modalidad de dominación y a los hombres, aguerridos, insensibles e independientes (Dorlin, 2009).

En este orden de ideas, la presente investigación pretende abordar el concepto de “género” en su complejidad y dinamismo, avanzando hacia definiciones que contemporáneamente han sido redimensionadas y enriquecidas por diversos enfoques y corrientes, pues para arribar en una conceptualización más integral resulta interesante abocarnos en las distinciones impulsadas por Judith Butler, pues su pensamiento procuró producir una ruptura con las categorías generales respecto a las ideas que las gentes han socavado en lo que respecta al sexo y al género.

Hacia 1990, Butler sugiere que la teoría feminista no debía “prescribir una forma de vida con género” sino que más bien se debía abrir el campo de posibilidades para el género sin dictar qué tipos de posibilidades se debían realizar, pues no se debía canonizar las formas tradicionales de concebir a la feminidad o masculinidad sino más bien evidenciar la inestabilidad de tales expresiones. De este modo, los estudios en torno a “género” dan un giro radical por parte de la activista al publicar su libro *El género en disputa*, donde plantea deconstruir el género como un proceso cultural, ya que los seres humanos no solo son construidos socialmente, sino que en cierta medida se construyen así mismos. Frente a ello, Butler propone desnaturalizar y desencializar ciertos conceptos que nos vienen dados y así romper con las dicotomías binarias. En una de sus críticas Butler plantea que el sexo no es natural, ni dado biológicamente, pues el género está definido culturalmente; para la autora no existe un sexo dado sino que es creado mediante una repetición estilizada de actos rituales que no se realizan “por” ser hombre/mujer (como una esencia interior) sino “para” inscribirse como sujetos cuyos cuerpos puedan ser léídos en esos términos (o en los que eventualmente la cultura haga disponibles). El sujeto no es la fuente del acto en sí sino su efecto, ya que -al evocar performáticamente las normas sociales que definen prescriptivamente qué debe ser una para “ser” de un género- ese reglamento llama al sujeto a la existencia. De allí deben tenerse en cuenta dos cuestiones: que el acto en sí mismo es del orden del acontecimiento, por lo que se agota en sí mismo y debe ser repetido compulsivamente para seguir actuando (de modo que nadie “llega a ser” de un género sino que constantemente debe reafirmarse en ese género declamando corporalmente la

legitimidad de su pertenencia a él); y que, en relación con lo anterior, la performance de género adopta la forma citativa, ya que cada acto de género no es original (en el sentido de inédito) sino que -como señalamos- evoca y hace presente normas previamente establecidas. Este último punto es subsidiario de las reflexiones de Jacques Derrida, para quien el todo enunciado es citacional, es decir, puede ser repetido en otros contextos, incluso fuera de su intención original. En esa dirección, se plantea que la “citabilidad” es lo que permite que el lenguaje funcione, pero también lo que lo hace inestable, ya que en cada repetición existe variación: en esa repetición donde se produce (y puede subvertirse) la identidad. Es una evidencia que nadie puede conformar en su plenitud la totalidad de mandatos y estereotipos asociados a un género, no solo porque muchos de ellos son de pleno irrealizables (p.ej. la exigencia de ser eternamente joven, que encuentra un límite biológico muy claro) sino porque además constituyen un universo repleto de contradicciones.

Adelantemos, a propósito de esto, una idea: en un campo profesional feminizado, como lo es la docencia y, más específicamente, en nivel inicial, existen actos performativos que legitiman (o no) la figura de “mujer maternal” que se exige para ser leída como sujeto en ese espacio social. Los cuerpos masculinizados (sean o no biológicamente varones) son sospechados, tanto como lo son los cuerpos leídos como varones cuando llevan puestas prendas que le anclan como docente de jardín (como el atuendo colorinche, al que me referiré hacia el final del capítulo 3).

Pero antes de avanzar en esa dirección, me interesa plantear, a la par de la categoría género, algunas cuestiones vinculadas al “sexo”, categoría que también se evoca en términos prescriptivos en como un *ideal regulatorio*, al decir de Michel Foucault. El “sexo” no solo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, o sea que cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla. De modo que, el sexo es un ideal regulatorio cuya materialización impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas reguladoras. En otros términos, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática del cuerpo, sino un proceso mediante el

cual las normas reguladoras organizan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de las normas. Repitámsolo: la reiteración constante de esta materialización de los cuerpos, nunca es completa, los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone esa materialización.

De esta forma, desde una perspectiva butleriana, tanto el género como el sexo son actuaciones, es decir actos performativos. La performatividad, debe entenderse, no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce efectos que nombra. Las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos, y más específicamente, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual. En este contexto, lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus movimientos, sus contornos, será plenamente material, pero la materialidad debería re-concebirse como el efecto del poder. De este modo, el “género” no es simplemente una construcción cultural que se impone sobre la superficie de la materia, entendida como el cuerpo, o bien como su sexo dado. El cuerpo se materializa en términos generizados porque nunca accedemos a él como hecho presocial; lo vemos a través de las lentes simbólicas que nos ofrece la cultura, como un texto que debe ser constantemente reinterpretado. En ese sentido, sexo y género se solapan y solo por una abstracción teórica -muchas veces necesaria- pueden nombrarse por separado.

En este sentido, puede entenderse el sexo y el género como una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una esencia. Esas producciones genéricas y sexuales se dan en el marco de la *matriz heterosexual*, esa matriz heterosexual, productora de cuerpos y géneros hétero, se la puede observar dentro de las prácticas de crianza occidental en las cuales desde que nace el niño tiene un lugar y un papel predeterminado en el mundo, su ropa será azul, sus juguetes estarán relacionados con la fuerza, la competencia y el poder (armas, autos, fútbol) tendrá movimientos no restrictivos, no usará vestidos largos, faldas, ni sandalias con tacones, de hecho el trato establecido en casa será rígido y poco emocional, tendrá prohibido manifestarse emocionalmente acatando a la usual frase: “los niños no lloran”. Esta repetición ritualizada

no es opcional, sino que se basa en un discurso regulativo, una exigencia constante del entorno.

De esta manera, la materialidad del cuerpo no puede entenderse por fuera de la norma reguladora. El “sexo” no es algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es, pues será una de las normas mediante las cuales ese “uno” puede llegar a ser viable esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural. Para Butler, lo que estará en juego durante la reformulación de la materialidad de los cuerpos serán:

(1) la reconsideración de la materia de los cuerpos como el efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materia de los cuerpos sea indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales; (2) la comprensión de la performatividad, no como el acto mediante el cual el sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone; (3) la construcción del “sexo” no ya como un dato corporal dado sobre el que se impone artificialmente la construcción del género, sino como una *norma cultural* que gobierna la materialización de los cuerpos; (4) una reconcepción del proceso mediante el cual el sujeto asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que estrictamente se somete, sino como una evolución en la que el sujeto se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo; (5) una vinculación de este proceso de asumir un sexo con la cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras. (Duque, 2010, p. 90)

Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos, requiere de una producción simultánea de seres abyectos, de aquellos que no son sujetos, pero que forman el exterior del campo de los sujetos. En tal caso, lo abyecto designa aquellas zonas invisibles, inhabitables o como lo “anormal” es el efecto de la producción de una red de dispositivos de poder. Hay un sujeto que se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto. La constitución

de un sujeto exige, de alguna manera, una identificación con el fantasma normativo del sexo.

En base a estos discursos, Butler se posiciona en línea con las discusiones suscitadas en torno a la categoría género y se constituye en una referencia obligada de la denominada “teoría queer”. Estos estudios parten de la consideración de que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales. Literalmente, “queer” significa “extraño”, “extravagante”, “anormal”, y en inglés inicialmente fue utilizado como insulto homofóbico, análogo al término “marica” en español (Dorlin, 2009). Sin embargo, esa palabra ha sido resignificada subversivamente por la militancia de personas del colectivo LGBTQ+ como un término paraguas de autoidentificación, bajo el cual se reconocen personas que llevan adelante diferentes prácticas sexuadas depreciadas socialmente. Ese acto de reapropiación, que sirvió de punto de fuga a perspectiva esencialistas patologizantes, es precisamente la que le da nombre a un conjunto de teorías que, como la de Butler, problematizan el carácter performativo de las ficciones identitarias.

Como hemos visto hasta aquí, el anclaje del concepto de género dentro de la dimensión cultural permitió superar cierta visión determinista que evoca a la variabilidad de las nociones acerca de lo masculino y femenino en diferentes contextos culturales y socioeconómicos, así como su dinamismo y complejidad a lo largo de la historia. Esta perspectiva puso en evidencia que el género es el producto de una construcción cultural y social que le asigna un significado al ser hombre o ser mujer en un contexto determinado (Faur, 2004). Además, permite dar cuenta que las atribuciones y representaciones sociales que procuran marcar las diferencias y comportamientos entre hombres y mujeres, no surgen de manera espontánea y natural, sino que son el resultado de un proceso de naturalización por el simple hecho de haber nacido como hombres o mujeres (Pérez de Sierra, Quesada y Campero 2016). Por tanto, género como categoría permite observar el proceso que conllevó la naturalización de determinadas necesidades, aspiraciones y deseos a las asignaciones diferencialmente a hombres y mujeres, a partir de representaciones de lo masculino y lo

femenino. Esta diferencia sexual es reforzada por los modelos hegemónicos como exclusivos y excluyentes de lo que es “ser varón” (ligado al trabajo forzado, distante al mundo afectivo y emocional, destinado al ámbito privado) o “ser mujer” (afectiva, débil, ligada al ámbito privado donde se le delegan las tareas de cuidado y reproducción) que genera y legitima desigualdad.

Espero haber podido esbozar en el recorrido algunas respuestas sobre la pregunta acerca de si la palabra “género” nos sigue diciendo algo de utilidad en el marco de las ciencias sociales (concretamente en los estudios vinculados al campo de la educación) y la acción política que encarna el “cuerpo” docente en el aula. El concepto de género actualmente continúa siendo una herramienta de lucha del feminismo y de los movimientos LGTTBIQ, pues su construcción fue permitiendo visibilizar la desigualdad social entre hombres y mujeres (Mattio 2012).

A la luz de lo expuesto, en el siguiente apartado nos detendremos específicamente en los aportes realizados por estudios referidos a identidades masculinas que permiten problematizar, junto a la categoría “género”, relaciones de subordinación entre pares varones. Concebir la masculinidad como construcción social antes que como un mero hecho biológico, nos ayuda a entender en qué sentidos formas culturalmente hegemónicas de ser-varón establecen límites definidos sobre las ocupaciones que debe (o no) asumir un sujeto para ser legitimado en su género. Frente a eso, involucrarse con las tareas de cuidado -como ocurre con los varones que se dedican a tareas docentes, máxime si se trata de trabajo con infancias- emerge como una transgresión o desvío respecto de las expectativas sociales que se imponen tácitamente, ya que no existe un marco legal dentro de la normativa de educación que prohíba a los varones el acceso a dicha profesión.

Masculinidad como construcción histórica

En este apartado, lo que me interesa es desarrollar el concepto de masculinidad y para ello, he tomado aportes teóricos de Raewyn Connell, socióloga australiana, reconocida por haber desarrollado su libro: “Masculinities” (Masculinidades). Este libro proporciona una anatomía del orden estructurado con base en género y masculinidad en las sociedades occidentales contemporáneas. Estos aspectos que ligan a las prácticas y a las relaciones de

género, la han conllevado a desarrollar el concepto de “masculinidad hegemónica”. Dicho concepto resulta nodal para el análisis del presente trabajo que se enmarca en el caso particular de un docente varón en el nivel inicial, lugar que históricamente fue ocupado por mujeres y donde no habría lugar para los docentes varones debido a los preconceptos patriarcales demarcados, justamente, por el modelo hegemónico de masculinidad.

Los estudios de masculinidad surgen a fines de los años 70 en relación con un feminismo ocupado por desglosar la historia de las mujeres de la historia general, como apuesta política de visibilización del desequilibrio y la disparidad en relación a la reciprocidad de los roles sexuales. Esto lleva, también, a repensar según Connell, como una serie de privilegios hacía invisible su problemática de género.

Respecto de esto, vale recordar que Simone de Beauvoir ya había procurado visibilizar la prevalencia de lo masculino sobre lo femenino, puesto que es lo que permitió interpelar el papel del hombre en la sociedad patriarcal. De este modo, los movimientos feministas plantearon la necesidad de confrontar las lógicas patriarcales que envuelven a las mujeres en una situación estructural de subordinación respecto a los hombres (Cortés y Zapata Martelo, 2021). El surgimiento de esta temática dentro del escenario académico latinoamericano permitió visualizar que en las prácticas dentro las relaciones de género los hombres al igual que las mujeres también son sujetos de opresión, este aspecto fue crucial para que comenzaran a emerger las preocupaciones sociales en torno a los varones y así la masculinidad, como categoría analítica, comenzará a abrirse camino en diálogo con los estudios de género desarrollados por las epistemologías feministas (Faur, 2004).

Siguiendo el planteo de Connell, vale señalar que el término “masculinidad” posee un significado diverso. La sociedad ha construido su significado determinando que ser hombre implica ser lo opuesto a la femineidad. Ambos conceptos “femenino” y “masculino”, son confusos, escurridizos y difíciles de definir. Sin embargo, la masculinidad no es un objeto dado, como un traje confeccionado y que los sujetos “machos” de la especie humana vestirían, sino que se construye, se aprende y se practica dentro de un determinado contexto cultural y social. En la actualidad, el término supone que el comportamiento de cada quien es el resultado del tipo de persona que se es.

Todas las sociedades tienen explicaciones culturales del género, pero no todas tienen el concepto de masculinidad. En otras palabras, una persona no masculina se

comportará de manera diferente, pues será pacífica en vez de violenta, conciliadora en vez de dominante, no podrá patear un balón de fútbol, no le interesan las conquistas sexuales. El concepto de masculinidad es inherentemente relacional.

Así establecida la masculinidad responde a la configuración de una práctica de género, como una construcción cultural que se reproduce socialmente. Una construcción que se desarrolla a lo largo de toda la vida, lo cual implica la adscripción a una posición dentro de las relaciones sociales de género, las prácticas por las cuales hombres y mujeres asumen su propia posición y de los efectos que estas prácticas generan en la personalidad de hombres y mujeres, que moldean los modos de habitar el cuerpo, de sentir y pensarse como sujetos generizados.

Si bien estos aspectos están imbricados en las prácticas de género, también son producidos a partir de *las relaciones de poder, relaciones de producción y vínculos sexuales y emocionales* (cathexis), estos tres pilares que se construyen y se nutren en distintas esferas de la vida social e involucra a diferentes instituciones, tales como; la familia, política, ámbito laboral y educativo. Que procura establecer una posición jerárquica para determinadas configuraciones masculinas dentro del sistema de relaciones sociales con el objetivo de legitimar diversas posiciones tanto para los hombres frente a las mujeres, como para algunos hombres frente a otros. De esta manera, se visualiza cómo las instituciones juegan un papel crucial en la construcción de las identidades de género, procurando legitimar posiciones diferenciales tanto entre hombres y mujeres.

Ante esta postura, Eleonor Faur (2004), destaca tres tensiones que evocan a la construcción de identidades masculinas y relaciones sociales de género. La primera tensión enfatiza la relación entre la naturaleza y la cultura en las identidades masculinas, donde se establece que se encuentra que la masculinidad es un producto histórico, que excede con creces los límites de la determinación biológica. Sin embargo, la construcción simbólica de los cuerpos se demuestra como expresión de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Es evidente que es en el terreno del cuerpo donde se presenta la primera diferencia sexual entre hombres y mujeres. Lo que no es tan evidente es que los órganos reproductivos generan “naturalmente” un territorio emocional y productivo diferencial para unos y otros. El concepto del cuerpo humano excede su noción de maquinaria biológica y se encuentra atravesado por significados construidos en función del género. Esa eterna naturalización es

el producto que a lo largo de la historia se interpela con las instituciones sociales como la familia, iglesia, estado y los medios de comunicación. En sí, la imagen de ese eterno masculino, se define por rasgos físicos u hormonales, es también una ficción creada y sostenida histórica y socialmente. De esta manera, las instituciones han procurado transmitir las representaciones y valores del ser varón.

La segunda tensión pone de manifiesto que la masculinidad existe en tanto exista la feminidad, piénsese como complemento o como oposición, partiendo de la definición como reconocimiento de la diferencia entre una u otra. Construyéndose como relacional que procuran naturalizar los preconceptos que fueron construidos culturalmente. Esta representación que liga a lo masculino como racional, fuerte, activo, productivo, valiente, responsable, mientras que lo femenino denota lo emotivo, débil, pasivo y dependiente. Este sistema de oposiciones binarias, tal y como fue construido históricamente, no solo considera que estas características no solo coinciden con lo socialmente atribuido, sino que además suelen crear estereotipos al considerar que hombres y mujeres efectivamente son y deberían ser así y no admitir rasgos del otro polo dentro de sí. Es decir, los hombres construyen su masculinidad dentro de estos esquemas de oposición y normatividad respecto a la no-feminidad, ser un verdadero hombre, implica no ser mujer, ni femenino. En otros términos, la construcción de la masculinidad como huida de lo femenino, como manera de reafirmar su identidad masculina, mostrándose a sí mismos y a los otros que no son mujeres, ni bebés, ni homosexuales. Queda demostrado que no hay una construcción identitaria independientemente de la simbolización de las relaciones entre los géneros, sino que la misma se activa en una trama de prácticas sociales que incluyen los vínculos de los hombres con las mujeres y con otros hombres.

La tercera tensión, se legitima a partir de los diferentes mandatos que los hombres reciben de su entorno, aunque las identidades no responden meramente a elecciones personales, ni a formatos construidos en el orden social. Dentro de los sistemas de relaciones sociales, la “dominación masculina” se inscribe en disposiciones inconscientes de hombres y mujeres, donde participan “dominadores y dominados” que en su accionar cotidiano recrean, casi siempre sin saberlo, las estructuras institucionales y económicas y las representaciones simbólicas de dominación. Así hombres y mujeres forjan sus identidades en base a las instituciones y normas legales.

Estas tensiones ponen de manifiesto ciertas direcciones hegemónicas de la masculinidad, y sobre lo que se espera de los hombres en un contexto social, político, económico e histórico determinado. Los estudios realizados durante los últimos años en latinoamérica, coinciden en resaltar determinadas características “esperables” en los hombres contemporáneos, asociados a la productividad, heterosexualidad, capacidad para tomar decisiones, autonomía, fuerza, disposición de mando y solapamiento de emociones. Pero es evidente que ni todos los hombres “mandan” y ejercen el poder del mismo modo, ni todos los hombres seducen a mujeres a diestra y siniestra, ni todos los hombres tienen trabajos espléndidos en los cuales perciben los ingresos necesarios para el funcionamiento de sus familias. En este sentido, es claro que no existen en los hombres de carne y hueso tipos “puros” de masculinidad.

Para Connell, los términos “masculino” y “femenino” apuntan más allá de una diferencia sexual categórica e incluyen las formas en las cuales los hombres se distinguen entre ellos y las mujeres entre ellas, en cuestiones de género, de alguna manera, las definiciones normativas reconocen estas diferencias y ofrecen una norma que determina la masculinidad y lo que deben ser los hombres dentro de un contexto cultural o institucional. Ahora bien, según las construcciones sociales e históricas que invaden en la construcción de la masculinidad: ¿Qué implica ser un buen varón? ¿Qué atributos y cualidades constituyen al deber ser “varón” dentro de un contexto determinado? ¿Qué actitudes se esperan de ellos dentro del marco social?

Desde el punto de vista de este autor, coexisten diferentes tipos de masculinidad como así también maneras de vivir y valorar el hecho de ser hombres; a su vez existen diversas relaciones entre distintos tipos de masculinidad. Relaciones que se basan en el lugar que los hombres ocupan en la estructura social, y que se articulan con la valoración que se le otorga a ciertas características de virilidad en la cultura contemporánea. De modo que, las diferentes interacciones entre las masculinidades incluyen alianzas, complicidades, subordinación y dominación al interior del género masculino. Dentro del mundo occidental actual se constituyen cuatro patrones de masculinidad que involucran el “deber ser de los hombres” en un determinado contexto social, estos cuatro patrones son: la masculinidad hegemónica, la masculinidad subordinada, la complicidad y la marginación. Si bien, estos cuatro puntos resultan nodales para las investigaciones de Connell en lo que respecta a la

masculinidad, pues en este trabajo -tal y como se expresa en el inicio del apartado- nos situaremos especialmente en la masculinidad hegemónica.

La masculinidad hegemónica, se constituye como aquel modelo que se impone y reproduce la dinámica del patriarcado, por un lado se impone la dominación de los hombres y, por el otro la subordinación de las mujeres, en tanto que se naturaliza, como práctica e identidad de género obligatoria para todos los hombres. El concepto de hegemonía, derivado del análisis que realizó Antonio Gramsci de las relaciones de clase, se refiere a la dinámica cultural por medio del cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social. Sin importar cual sea el momento, la cultura siempre preferirá alguna forma de masculinidad. De esta manera, la masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta “aceptada” en un momento específico al problema de legitimidad del patriarcado, es decir lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres sobre las mujeres. De alguna manera, la hegemonía supone una articulación entre el ideal cultural y el poder institucional. En nuestra sociedad, la masculinidad hegemónica estaría representada por hombres blancos, de clase media, de mediana edad, alto nivel educativo, exitoso en su trabajo, proveedor del hogar y, sobre todo, heterosexuales.

No obstante, se pueden describir algunos de los mandatos que constituyen las reglas disciplinarias respecto a la construcción de género dentro de la masculinidad hegemónica, pues se pretende que los hombres no expresan sus afectos y privilegien lo racional y la acción; se espera que un buen hombre no llore, no sienta miedo, sea controlado, no se desborde emocionalmente ya que eso es considerado como “cosa de mujeres”, en otras palabras, se espera que supriman y nieguen sus emociones, con el hecho de no ser cobardes (Pérez de Sierra, Quesada y Campero, 2016). La masculinidad hegemónica legitima formas violentas de resolución de conflictos. El no expresar dependencia ni debilidad, para la representación hegemónica, los hombres siempre deben sostener una imagen de seguridad, fortaleza y autonomía. Ser pasivo, es vivido como un insulto, ya que se cree que es una característica típica de lo femenino por su asociación con la docilidad. Se espera que las mujeres y niñas incorporen patrones aprendidos de dependencia, inseguridad y debilidad. A lo largo de la vida, esto se va acentuando desde temprana edad, donde niños y niñas aparecen como algo incipiente, se comienza a consolidar en la vida adulta. Otra

característica que forma parte de la verdadera masculinidad es ser homofóbico y misógino, nada del universo homosexual y femenino forma parte del verdadero ser hombre en sociedad. El mandato consiste en rechazar, ridiculizar y despreciar a todo hombre que manifieste un deseo en este sentido, es decir, esa homofobia es la que establece restricciones corporales entre hombres.

El estereotipo masculino indica que es el “hombre” quien suministra los recursos para el sustento familiar, es el proveedor (el que debe pagar las cuentas) mientras que la mujer se relega a la vida privada, quien se ocupa de actividades domésticas y del cuidado de sus hijos. Los verdaderos “hombres” deben cultivar el honor, es la virtud que hace a que los hombres tengan un lugar valorado en las relaciones de poder, lo que constituye el honor. Un hombre sin honor, sin poder de sí mismo frente a otros, no sería un hombre de verdad.

Sin embargo, las constantes preocupaciones sobre la correcta asunción de la masculinidad del “buen varón” surgen en la niñez, donde el “macho alfa” es quien moldea al hijo varón, busca constantemente vigilar y medir sus acciones. Crearse como un “buen varón” es no ser maricon, débil o cobarde. Estos mandatos son válidos, sostenidos y reforzados por todo el colectivo social dentro de las interacciones cotidianas y no solamente es transmitida por los hombres.

Si bien, no hay una definición positiva de que es construirse a partir de las prerrogativas masculinas, queda claro que ser hombre es no ser como una mujer, homosexual u infantil. Un “buen hombre” no demuestra sus emociones y sentimientos, es arrogante, fuerte y autónomo. Para Connell (1995), la masculinidad hegemónica se constituye en aquel modelo que se impone y reproduce, y por tanto naturaliza, como práctica e identidad de género obligatoria para todos los hombres. También las mujeres, las feminidades y las masculinidades no hegemónicas- o no dominantes- aprenden a reconocer y avalar como tal, a este modelo hegemónico como válido para el buen varón.

A lo largo de este desarrollo se llegó a visualizar los aportes realizados por Luciano Fabbri, quien ha procurado re-conceptualizar la masculinidad como dispositivo de poder orientado a la producción social de varones cis-hetero, en tanto sujetos dominantes en la trama de relaciones de poder generalizadas. Frente a ello, Fabbri conceptualiza la existencia de masculinidad(es) en plural, en tanto performances de género encarnadas por sujetos diversos y, a la masculinidad en singular, en tanto norma de la multiplicidad de

masculinidades que se ven afectadas por la misma que la reproducen, desplazan, profanan y re-significan.

Aun así, considera que el enfoque sobre la masculinidad tiene una estrecha relación con las epistemologías del género, pues para este autor la analogía entre sexo y naturaleza-género y cultura, atraviesa buena parte de los debates y polémicas en torno a las epistemologías de género, feministas, trans y *queer* contemporáneas. Dentro de estos parámetros afirma que la naturalización del sexo tiene su correlato teórico en el campo de los estudios sobre masculinidades en la despolitización del concepto “varón”, que no sería comprendido como una construcción histórica sino como el “sexo biológico macho”(en tanto dato de la naturaleza) al cual se le atribuye la masculinidad como constructo socio-cultural.

Dadas las críticas emitidas por el autor, revela que el uso universalizante del binomio macho-hembra ha conllevado a la reivindicación de la noción de masculinidad en plural y de las interpelaciones emergentes desde vivencias no normativas de la masculinidad (trans, maricas, putos y masculinidades lésbicas), la voluntad de desmarcarse de los modelos de masculinidad tradicional emerge también desde las posiciones más normativas por parte de los mismos varones cis-hetero (el prefijo -cis- proviene del latín y significa “del mismo lado”, pues en este caso heterosexuales). La re-conceptualización de masculinidad opera a partir del distanciamiento del concepto de “masculinidad hegemónica”, en tanto modelo presuntamente repetitivo y estable.

En oposición a este modelo, Fabbri (2021) desarrolla el concepto de “nuevas masculinidades” con ello asume que, la frecuente imposibilidad de “dar la talla” con esa descripción o bien del desplazamiento voluntario respecto de esas posiciones de privilegio cis masculino que “dar la talla” posibilita, resulta más sencillo y como identificarse como parte de “lo nuevo”. Y, al mismo tiempo, des-responsabilizarse de la continuidad de la reproducción de asimetrías de poder.

Para este intérprete, la masculinidad como dispositivo de poder se enmarca sobre los discursos y prácticas a través de las cuales los sujetos asignados -varones- al nacer serán socialmente producidos como tales, en el marco de un orden de género cis-hetero patriarcal. Asimismo, refiere a que “no todos los varones” son los productores de dicho dispositivo de poder. Sin embargo, existen otros vectores como la orientación e identidad

sexual (cis/trans) género, la pertenencia a la clase racial-étnica. De acuerdo a lo expuesto, este autor y de la re-conceptualización de la “masculinidad” por “nuevas masculinidades” como modo de despatriarcalizar las formas de entender al poder y democratizar para luego concebirlo como una herramienta para cambiar la vida de las personas.

Más allá de los aportes realizados por Fabbri (2021) y, teniendo presente que ha procurado re-conceptualizar a la masculinidad en “nuevas masculinidades” como dispositivo de poder, este trabajo se sostiene bajo los planteos iniciales de “masculinidad” y “masculinidad hegemónica”. Pues para los hombres crecer dentro de un sistema genérico determinado por el aprendizaje de ciertas pautas y normas sobre el desempeño que se espera de ellos, como así también participar en un universo que marcan rotundamente la diferenciación “masculino vs. femenino”, filtra claramente la experiencia individual, subjetiva y corporal. Entonces, la masculinidad atraviesa el plano individual e íntimo de posibilidades, exigencias y límites que trazan el propio ser, como la esfera social (relacional) referida a su posición frente a otros sujetos. Por tanto, las masculinidades son configuraciones de prácticas sociales que se encuentran atravesadas por múltiples factores personales, económicos, culturales, sociales y políticos y que se producen a través de variados arreglos institucionales (Faur 2004).

El género como insoslayable en la formación docente

Las implicaciones que tiene el género sobre el trabajo docente se han visualizado dentro del recorrido histórico (capítulo 1), asimismo se observa el debate de la profesión como un lugar feminizado por el simple hecho de ser habitado por mujeres. Como se ha desarrollado con anterioridad, el sistema educativo en Argentina, al igual que en el caso de la mayoría de los países de América Latina, comenzó a ver su luz a fines del siglo XIX. De acuerdo a la clase política de la época, el proyecto educativo consistía en “construir una nación civilizada”, implicaba incorporar grandes masas de nativos “rebeldes” y/o de inmigrantes incultos a las escuelas. Esas escuelas debieron ser creadas en distintos puntos del país y, hasta 1930, no se registraron diferencias entre sexos.

Desde los comienzos del sistema educativo, el trabajo de enseñar ha sido desarrollado especialmente por mujeres. Arduo trabajo que fue estudiado y desarrollado por Morgade (2008; 2020). Dentro de ese marco contextual, se entendía a la enseñanza como

un trabajo “apropiado para su sexo”, mujeres que según el imaginario social, ya venían educando en el hogar y, por tanto les sería “natural” impartir enseñanza en las escuelas.

Si bien, hacia 1870 con la creación de la primera Escuela Normal (estudios secundarios de formación de maestras y maestros de educación básica), sus inscripciones estaban destinadas tanto para varones y mujeres. No obstante, el tiempo demostró que el interés de los varones radicaba en inscribirse en la carrera para luego poder acceder a carreras superiores, puesto que solo trabajaban como maestros unos pocos años hasta que encontraban un trabajo de mayor prestigio social y mejor remuneración. En 1884 comienza una política focalizada hacia las mujeres, pues las políticas de Estados concuerdan en la creación fehaciente de escuelas normales sólo femeninas y el otorgamiento de becas para las niñas de bajos recursos que aspiraban al ascenso social prometido por el magisterio. La posibilidad de becas y del libre acceso a los diferentes niveles sociales de la época, le permitió a las familias de bajos recursos la posibilidad de educar a sus hijas y mejorar su posición social.

Como observa Morgade (2008), la existencia mayoritaria de mujeres en la docencia se relaciona con las condiciones de “cuidado” que las mismas demuestran como algo “innato” y de cómo las políticas de Estado ubicaban a la “mujer” como figura idealizada para el desempeño de dicha tarea. Convengamos que la identidad del trabajo docente se resiste sobre cuerpos feminizados o leídos como feminizados, conformados a partir del ideal maternal, esta mirada estereotipada asemeja a la maestra como la madre o segunda mamá, quien es capaz de cuidar y enseñar.

A raíz de lo expuesto, vemos como las relaciones hegemónicas entre lo femenino y lo masculino atraviesan el proceso de formación haciendo que la acción docente se produzca para sí y para otros. El cuerpo docente es un espacio que, como se mencionó anteriormente, se constituye por un número irreductible de mujeres y la cuasi nula presencia de hombres dentro del sistema educativo. El cuerpo sexuado de las maestras es muy diferente al de los maestros varones, no solamente por sus obvias diferencias anatómicas, sino por las relaciones de género que lo interpelan (Marconi y Rómoli, 2021).

Según los aportes realizados por Morgade, la formación docente en la Escuela Normal era considerada completa y sólida, e iba mucho más allá de los contenidos conceptuales correspondientes a las diferentes disciplinas escolares. La maestra debía ser

ejemplo moral, además de impartir conocimientos específicos que van desde las matemáticas hasta la ortografía, también se enseñaba sobre la vestimenta y los modos de expresarse con delicadeza, ligarse a las tareas no solo de enseñanza sino también a las formas de cuidado con los niños y niñas. En otros términos, se enseñaba la disciplina del cuerpo y de las formas que constituía a una pedagogía del ser y hacer docente como formato de la homogeneización cultural y moral. Bajo ese contexto, “la maestra” cumplía con el papel de protagonista en la construcción de la nación y la sociedad moderna. La historia relata cómo el varón es quien le otorga a las mujeres la posibilidad de ingresar al sistema que, a su vez, es controlado por varones. Al igual que en otros países, la base magisterial se masculiniza hacia “arriba”. La ausencia de una regulación integral del trabajo, que se logra recién en 1958 con la sanción del Estatuto Docente, dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes de la época.

Diversas son las explicaciones de porqué se produce una masiva presencia de mujeres dentro del trabajo docente en nivel inicial. Otro aspecto que señala Morgade es que, el imaginario social es quien liga a las “mujeres” en la tarea de educar. En tanto que, “educar” requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. Hecho que se asocia a las mujeres debido a que socialmente la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras para la primera infancia. Dentro de este marco, la construcción de un cuerpo feminizante queda relacionado a los modos intuitivos y emocionales del ser docente, asociados a la entrega, afectividad y cuidado. Por otra parte, “el labor docente femenino” se fundamenta a partir de su carácter dependiente desde el punto de vista económico y de las escasas oportunidades laborales, pues emplear mujeres para el estado nacional era un inversión de crédito seguro y con salarios bajos. En tanto que, para el conservadurismo político y sus rígidos preceptos morales sobre la sexualidad fueron nodales para que la formación docente “naciera”, según Morgade, “femenina” mientras que la presencia “varonil” dentro de los espacios educativos y, especialmente dentro del nivel inicial ubica a los “maestros jardineros” bajo la sospecha, generando miradas incómodas y desconfiadas.

Ser docente no ha sido ni es lo mismo cuando se habla de “maestras” o de “seños”, como vemos en el relato histórico, la figura de la “maestra” era modelo de moral, disciplina, un ejemplo de lo que había que “ser y parecer”. El contrato firmado por docentes

“mujeres” de 1923, describe punto por punto lo que le estaba permitido y lo que no, a toda mujer que ejerciera el rol docente. Algunos de los puntos acordados expresaban:

“1)-No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.

2)-No andar en compañía de hombres.

3)-Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para función escolar.

4)-No fumar cigarrillos.

5)-No beber cervezas, vinos (...)

6)-No vestir ropas de colores brillantes.

7)-No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

8)-Mantener limpia el aula: barrer el suelo; fregar el suelo con agua caliente y jabón al menos una vez por semana;no usar productos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios”.

Estos puntos señalados cumplían la tarea de moldear la figura de “señorita”, también llamadas “seños”, pues visto de éste modo y como se mencionó con anterioridad, una “seño” que cumplía el rol de nodriza, dónde en un principio debía “civilizar” a la “barbarie” e inculcar los hábitos de higiene. Dentro de los jardines, su papel de “segunda madre” cobraba significatividad, puesto que debía asistir, contener y brindar cuidados a niños pequeños. Actualmente, vemos cómo las figuras y las actuaciones genéricas fueron modificándose. Hoy día, “las maestras”, “las seños”, cuentan con una carrera específica y acorde a su especialidad con una duración de cuatro años, su título de nivel superior denominado: “Profesoras de educación inicial”. Más allá de los cambios que surgieron, aún persisten las viejas denominaciones pero con diferentes significatividades. La figura de “seño” es vista como carismática, sonriente, amorosa, con guardapolvo, chaqueta, pintorcitos o jumper con muchos colores y detalles, aunque el imaginario social, también la asigne como aquella “señorita” que pasa su tiempo jugando con niños y recortando papelitos. En pocas palabras, vemos una figura generizada dentro del nivel inicial, un

imaginario social que, de alguna manera, idealiza determinados cuerpos como aquellos que “sí” pueden desempeñarse como docentes de niños pequeños y aquellos que “no” debido a las representaciones y miradas hegemónicas.

La presencia masculina en la formación docente de nivel inicial

Como se viene argumentando a lo largo de este trabajo, la historia de la formación docente de nivel inicial ha sido marcada por la presencia pura y exclusiva de estudiantes mujeres (Cayun Pichunlef, 2019). Según los datos registrados en el censo nacional de docentes del 2004, los docentes varones representan el 5% dentro del nivel inicial. En nuestro país la educación de nivel inicial, es una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Dividiéndose en dos tramos de edad, jardín maternal desde los 45 días hasta los 3 años y el jardín de infantes desde los 3 años hasta los 5 años de edad. Para Cayun, la práctica cotidiana dentro del jardín de infantes fue configurándose a partir de saberes propios del colectivo femenino legitimado por la sociedad y naturalizado por las propias docentes al nombrarse como “las chicas”, “las señas”, atribuyéndose como un lugar de pertenencia.

La designación y visión estereotipada de la maestra jardinera como figura materna se relaciona con la nominación que adquieren los jardines maternales, ya que se establecen como un lugar ajeno para los maestros jardineros varones. Por un lado, como aporta Morgade (2022), es un lugar dónde la figura de la maestra, en gran medida, se encuentra “generizada” al suponer que por ser mujer tiene una capacidad natural para el maternaje y para conectarse con la infancia, no en vano se los denomina, en una primera instancia, jardines “maternales”. Y por otro, existe con los varones un recelo acerca de sus propósitos para estar en la sala con niños pequeños y sobre su sexualidad. Según Brailovsky: “la no aceptación de maestros jardineros varones están ligados a la pedofilia, porque bajo ciertas circunstancias, cuando no hay otra explicación convincente, la única respuesta que emerge como verosímil para justificar la presencia de un varón en un jardín de infantes es la de la agenda oculta de abuso sexual” (Engler, 2008).

Además, agrega este autor: “es un lugar donde las identidades de género se guardan cautelosamente, como construcciones culturales complejas que adquieren rasgos particulares sobre todo en el jardín de infantes”. El imaginario social se ha encargado de

pincelar, de alguna manera, esta profesión con determinados atributos y expectativas, a la medida que es sencillo reconocer una serie de “rasgos demandados” para ocupar el lugar docente de nivel inicial. Para desempeñar ese rol - dirá el discurso instituido- es preciso ser comprensivo, paciente, contenedor y vincularse afectivamente con los niños. De este modo, los rasgos masculinos hegemónicos, naturalizan lo que debe ser un varón, imponiendo la necesidad de ser fuertes y no expresar sus emociones.

La historicidad evidencia cómo la situación se enmarca bajo los discursos que la sociedad occidental capitalista que liga a las mujeres a tareas del hogar y a la crianza de los hijos, mientras que el varón debe desempeñarse en tareas forzosas, hostiles y que marquen su nivel de autonomía. Esta tendiente vinculación atravesaron a la profesión docente, pues estos aspectos operan Según Cayun, de manera implícita, en tanto que llevan no solo a establecer la pertinencia de “algunas” de las señas mujeres de la sala por sobre “otros” -en este caso los seños varones- sino que también vinculan y repercuten en ese “otro” a determinadas prácticas, lugares o espacios institucionales. Determinando así, un rol exclusivamente femenino, pues esos “otros” (varones) se significan a partir de su ausencia o participación restringida.

Para Butler, esa construcción de un determinado cuerpo y de su subjetividad, es el fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizando y produciendo cuerpos generizados. Vemos como ese espacio infantilizado y ligado al maternaje, adquiere determinadas cualidades para sí, creando una imagen y figura referenciales a su cuerpo exterior. En el jardín de infantes, la figura de “seño mujer” se asemeja con aquella cara bonita, gentil, sonriente, protectora y cuidadora. Una “seño” que, según Morgade, ocuparía el lugar de “segunda mamá” ya que al recibir niños muy pequeños (desde los 45 días de edad hasta los 5 años) se convierte en la figura “materna” para el lactario, pues debe asistir, alimentar y saciar las necesidades básicas. Estas cuestiones se asocian al trabajo que realiza una mujer en su hogar, pues debe cuidar, alimentar y brindarles afectividad/amor a sus hijos. Siguiendo a Butler (1998 y ss.), estas producciones genéricas forman parte de la “matriz heterosexual” como productora de cuerpos y géneros, estas prácticas moldean un determinado cuerpo como el indicado para estar en una sala de jardín de infantes. De este modo y siguiendo los planteamientos de Brailovsky, parecería que en el caso de los maestros jardineros varones, la profesión “no les

queda” y necesitan acomodarla un poco. En este sentido, “acomodarla” implicaría desafiar los mandatos hegemónicos, como aquella que garantiza la posición de dominio de los hombres respecto de las mujeres, ser fuertes y no expresar sus emociones. Todo lo contrario que demanda el rol ante la presencia de niños que necesitan ser cuidados, contenidos y atendidos con cariño.

En esta ponencia en particular, me centraré en los relatos de vida de un estudiante varón dentro de la formación docente de nivel inicial con el criterio de demostrar que los maestros jardineros poseen un modo diferente de desarrollar el lugar docente como también de habitar su propio cuerpo masculino. Conforme a lo que señala Brailovsky (2020) ser maestro jardinero en una sociedad heteropatriarcal es procurar encontrar un nuevo modo de habitar su propio cuerpo, es colocarse en un punto intermedio entre la masculinidad hegemónica y una subjetividad masculina no devaluada a fines de mantener el control de su tarea docente para dispersar la sospecha para encontrarse asiduamente con las familias y capacitándose de manera continua para fortalecer su legitimidad profesional. En tanto que, resulta interesante cuestionar las normalidades sobre las que se instala la formación docente de nivel inicial.

Capítulo 3: Análisis de entrevistas

El ingreso de un estudiante –varón– en el Profesorado de Educación Inicial de Pinto, Santiago del Estero: “Derribando prejuicios y estereotipos”

a)- Inscripción:

Como se señaló ya en el Capítulo 1, el Instituto de formación Docente N° 8 (en adelante IFD) se sitúa en la localidad de Pinto, provincia de Santiago del Estero. Fue creado en el año 1980 y es el único que se ubica al sur de la provincia. Brinda acceso a diferentes carreras de formación docente, entre ellas el Profesorado en Educación Inicial, en el cual desde su origen se vislumbra el acceso exclusivo de estudiantes mujeres. Cabe mencionar que Pinto es una ciudad pequeña donde prevalecen las miradas androcéntricas y estereotipadas acerca de esta carrera. Puesto que dicha situación se enmarca en los discursos de la sociedad occidental capitalista que liga a la mujer a la crianza de sus hijos (esfera privada) y al hombre al campo laboral (esfera pública), consolidando así tareas diferenciadas para hombres y para mujeres. Dada la vinculación estrecha de la mujer con la crianza y la maternidad, es lo que ha abocado a la tarea docente, particularmente en el nivel inicial, como actividad de y para mujeres (Morgade, 1997, 2023). En ese marco, y frente al carácter feminizado de la matrícula de los institutos de formación docente para el nivel inicial, vale destacar que resulta difícil encontrarse con varones cursando esta propuesta formativa. Asimismo, su visibilidad se encuentra subrepresentada en el campo académico, debido a la escasez de investigaciones ligadas al estudio de las biografías escolares de los “maestros jardineros” en nuestro país (Brailovsky, 2008).

El 2007 marca un hito en la historia del IFD en el que se centra esta investigación, dado que en ese año se inscribe Santiago, el primer estudiante “varón” en la carrera de Profesor de Educación Inicial y es por ello que me interesa abordar en este capítulo la reconstrucción de su trayectoria como estudiante. Siguiendo a Morgade (2023) “la noción de ‘trayectoria’ articula la dimensión estructural y la dimensión subjetiva de ese recorrido, es decir, de manera simultánea, las determinaciones objetivas y lo que los sujetos ‘hacen con ellas’. Más que una instancia fija y recortada en el tiempo, la ‘trayectoria formativa’

perfila un ‘devenir’, un proceso que comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto de docente y que no se detiene en un punto específico” (p.18). A partir de las entrevistas realizadas a Santiago, procuro recordar su trayectoria como estudiante del IFD, a fines de explorar la imbricación de las categorías género y masculinidad en ese devenir dentro de la formación. Santiago recuerda el momento en el que asiste por primera vez al instituto con el motivo de inscribirse en la propuesta académica de Profesor de Educación Inicial:

Era un día como cualquier otro, pero diferente para mí. Invadían en mi ser una infinidad de emociones, una mezcla de miedo, inseguridad y nerviosismo. No sabía si estaba haciendo lo correcto, pero me dije a mí mismo: “allá vamos Santiago, una nueva aventura te espera”. Siempre procuré pensar en positivo, alentarme a mí mismo. Cuando llego al instituto para inscribirme me encuentro con S.P. como bedel, quien fue mi profe de secundaria. Estaba súper emocionada por haberme animado a inscribirme a la carrera de educación inicial, pero los profes que no me conocían demostraban todo lo contrario, a lo que me sentía intimidado y discriminado. Inscribirme era una manera de romper con los prejuicios y estereotipos que la sociedad tiene acerca del nivel inicial. Siempre pensando en “la señorita” nunca en un “señorito” que podría estar en una sala de jardín con los más pequeños.

Este relato demuestra cómo la sociedad idealiza un determinado cuerpo como el indicado para desempeñarse como docente dentro del jardín de infantes, pues parecería que no habría lugar para que un estudiante varón se inscribiera en la carrera y mucho menos que éste forme parte de un jardín de infantes como docente. En muchas ocasiones, los maestros jardineros son puestos en la mira, cuestionando su masculinidad y envueltos ante la sospecha de abusos o violencias (Brailovsky, 2008). Cabe mencionar que la normativa nacional establece el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad sin importar su identidad o expresión de género, orientación sexual, grupo étnico de pertenencia, credo, etc. y es el Estado el que debe asumir el compromiso de garantizar ese derecho. Pero, como vemos, para su efectivo ejercicio no basta con que no haya prohibiciones explícitas; también es necesario reconocer y abordar aquellos obstáculos que

anteponen los sesgos cisheteropatriarcales en la definición de qué espacios se habilitan a las personas con base al género.

b)- Elección

Siguiendo a Silva y Brailovsky (2023), “quien decide hacerse maestra jardinera, maestro jardinero o profesor/a de educación inicial (o como se le llame a este bello oficio), lo hace en general a ciegas. No tiene una idea precisa de los mundos que se abrirán ante esta profesión. Posiblemente, trae consigo muchos de los prejuicios y estereotipos que acompañan la imagen social de la maestra jardinera” (p.198). Santiago demuestra que elegir y decidir inscribirse en el profesorado de educación inicial no ha sido fácil; primero, porque se encontraba sujeto al “qué dirán” y, en segundo lugar, ya que sentía que sería discriminado y cuestionado por su género. Además, no tenía idea de lo que trataba la carrera de nivel inicial. Santiago, relata que la elección de la carrera fue como única opción, ya que el instituto sólo disponía de esa oferta académica:

La elección de mi carrera no fue fácil. De hecho, lo pensé muchísimo, porque no era algo que a mí me gustaba, tampoco tenía idea de qué trataba esa profesión. Siempre se construyen miles de críticas acerca de ser “maestra jardinera”, debe ser mujer, bonita, saber cantar y estar con chicos, o sea, siempre “mujer”, para el imaginario social no existe un “hombre” como “maestro jardinero”. Yo vivo en una ciudad muy pequeña y los prejuicios no se escapan. En ese entonces, el profesorado solo brindaba acceso a la carrera de profesor de educación inicial y decidí inscribirme. A ver, cuando elijo esta carrera lo hago como única opción, además porque mis padres, económicamente, no podían brindarme otra posibilidad de estudio fuera de mi pueblo, pero siempre confiaron en mí, sabían de mis capacidades.

Ser estudiante y docente de la primera infancia es una elección enorme, indiscutiblemente se la toma un día y luego marca un camino y un estilo de vida en quienes deciden transitarla. Santiago fue sincero y honesto en especificar que su “elección” en lo que respecta a su carrera fue como “única opción”, pues resulta interesante saber ¿cómo se fue adoptando esa decisión? ¿qué puertas se abrieron en el profesorado cuando decidió ser

maestro jardinero? Estos son algunos de los interrogantes que han intrigado a la elaboración de este trabajo y los que se procuraran desentrañar a través de los relatos de Santiago.

c) Mi primer día como estudiante: ‘un bienvenir, no muy amigable’

El primer día de clases, suele marcar un “antes” y un “después” en aquellas personas que, como estudiantes desean transitar por primera vez en el IFD. Tal y como expresan Silva y Brailovsky (2023): “los ingresantes, los nuevos, los novatos, los recién llegados necesitan afirmarse, visibilizarse a sí mismos y construirse como sujetos de una institución, un oficio, una comunidad como grupo de pertenencia” (p. 198). En esta línea, los mencionados autores destacan el hecho de que los cursos de ingreso generalmente tienen por objetivo armar una trama de significados que permitan a los futuros estudiantes narrar su historia, expectativas y las decisiones que los llevaron a inscribirse. Además este espacio preliminar de la carrera parece ofrecerse como un lugar propicio para desnaturalizar una serie representaciones hegemónicas sobre la docencia de nivel inicial, incluida la idea de que se trata de una profesión ejercida sólo por mujeres, mimetizada con la figura del maternaje y devaluada en sus aspectos profesionales, ya que es vista como un “curso de manualidades” donde aprenden a cantar o cortar papelitos de colores.

Siguiendo a Silva y Brailovsky (2023) coinciden en que los primeros días que los nóveles transitan como estudiantes de un IFD son meramente espacios reflexivos. Estos encuentros que se dan entre anfitriones (profesores) y los recién llegados (estudiantes) marcan un “pasaje” que delimita el inicio de un recorrido que contiene una historia, un sentido, es decir un *por qué* y un *para qué* acerca de sus elecciones que merecen ser contadas. Además, es un momento en el que se procura dejar en claro aquellas inquietudes que tengan, ya sea con la carrera o el plan de estudios. Para ambos autores: “dar el bienvenir” implica hacer lugar a ese novel que ha decidido formarse como docente, donde un profesor acompañe, sostenga y le ayude a formar parte de su grupo.

No obstante, la reconstrucción narrativa que Santiago hace de su propia experiencia de ingreso al IFD se aparta del sentido de una “bienvenida”. Lejos de tratarse de una experiencia agradable, recuerda su primer día dentro del salón de clases, sentado en un rincón, rodeado de sus compañeras “todas-mujeres” quienes, a su entender, lo miraban de

manera extraña. Los profesores a cargo del curso de ingreso se mantenían distantes de Santiago y no demostraban interés en generar un diálogo con él. En palabras del entrevistado:

Me sentía muy raro, había 20 chicas y yo era el único varón, me sentía incómodo al ver que todos me miraban de manera extraña, no solo las chicas sino también los profesores. En una primera clase introductoria, nos preguntaban acerca de la elección de la carrera, qué nos llamó la atención o qué nos cautivó para estar allí. Durante los primeros días de cursado, me sentí súper extraño, raro y discriminado. Sentía que los profes y las chicas no me hacían parte, no procuraban empatizar o crear algún dialogo conmigo. Entonces, me sentí mal, muy desanimado y decidí dejar la carrera. Ese intento de formar parte de la carrera de nivel inicial duró apenas dos meses y me fui. Necesitaba encontrarme conmigo mismo, repensar si ese era realmente mi lugar o no...

La narrativa de Santiago visibiliza que el “bienvenir, ese hacer lugar” está marcado por ciertas limitaciones, ese “pasaje” inicial que pretende ser el puente entre las recreaciones de lo colectivo y lo singular está roto o bien puede ser transitado por unos cuerpos y no por otros. Siguiendo los postulados de Silva y Brailovsky (2023) una “bienvenida” implica abrir un espacio donde prevalezcan las palabras, los gestos, es decir crear espacio abierto y rico en posibilidades para los estudiantes. Santiago expresa que no logró constituirse como sujeto de una comunidad de pertenencia; a su entender esto cobra significatividad debido a que aún prevalecen las miradas estereotipadas y androcéntricas sobre la docencia de nivel inicial y de los roles que deben ocupar hombres y mujeres en sociedad. A partir de allí, vemos cómo la “matriz cultural” -al decir de Butler- establece performativamente límites normativos a partir de los cuales queda establecido qué cuerpos son leídos como “adecuados” para desempeñarse como “seños” de nivel inicial y, a la vez, coloca en posición de abyección todo aquello que no conforme esa norma.

Abandono, soledad e incertidumbre: una trayectoria tergiversada

Dentro de este apartado me interesa poner foco, especialmente, en la palabra “*abandono*”, cuestión que es recurrente durante el relato de Santiago donde menciona que

en varias ocasiones sus estudios son interrumpidos. De acuerdo a lo discutido por Dionisio y Daix (2021) en Argentina les estudiantes siempre presentaron el desafío de resolver la tensión de permanencia dentro de los establecimientos educativos sin restringir su ingreso. Según datos estadísticos en lo respecta a situaciones que infieren al abandono dentro de los estudios superiores suelen invisibilizar una variedad de cuestiones que no suponen el alejamiento definitivo del estudiante de su carrera. Es por ello que resulta interesante dar cuenta acerca de las decisiones que conllevaron a que Santiago interrumpa y abandone sus estudios en más de una oportunidad. En su relato menciona:

Cursé solo dos meses y abandoné la carrera, sentía que debía continuar pensando si ese era mi lugar o no. En el año 2008, retomo nuevamente la carrera, ya con otras formas de pensar, sobre todo me tomé el atrevimiento de pensar en mí y decidí volver. La bienvenida de ese año fue totalmente diferente, había un grupo más reducido de “mujeres”, con ellas me sentí mucho más cómodo, procuraban hablar conmigo, me hacían parte de sus grupos a la hora de estudiar. Eso me hizo sentir muy cómodo y decidí continuar con la carrera. Todo iba muy bien, me sentía que académicamente respondía muy bien, pero en 2009, me ofrecen una propuesta laboral (que no tenía nada que ver con la carrera) y decidí abandonar de nuevo. Me faltaba muy poquito para culminar mi carrera y, aun así, decidí irme a Buenos Aires. Mi estadía por la ciudad duró un par de años. Regresé en el año 2012, con la intención de culminar con mi carrera. Sentía que debía ponerle fin a lo que había comenzado y sobre todo, por lo que esa carrera implicaba en mí.

De acuerdo a lo relatado por Santiago, se puede observar que en un principio “abandona” e “interrumpe” su cursada debido a que sentía que tenía que repensar su lugar como estudiante y especialmente si era lo que deseaba para su futuro, graduarse como profesor de educación inicial. Conforme a lo postulados de Silva y Brailovsky (2023) la elección de una carrera quizás sea hoy en día una de las pocas decisiones que tienen temporalidad definida, debido a que los estudiantes deben embarcarse bajo un proyecto que durará unos cuantos años y, por ende, deben asumirse como parte de una comunidad. Además, mencionan estos autores que los estudiantes que deciden atravesar las puertas de un instituto de formación docente y, particularmente de quienes se animan a elegir la carrera

de nivel inicial supone que deben dejar atrás ciertas concepciones estereotipadas y estigmatizantes acerca del espacio. Parte de esas concepciones estigmatizaron el ingreso de Santiago ya que demostró su incomodidad respecto a los decires y miradas que sus compañeras tenían respecto a su condición de género.

A pesar de haberse sentido esa incomodidad, Santiago retoma sus estudios aunque en ese retorno menciona sentirse cómodo y seguro, le ofrecen una nueva propuesta laboral fuera de la provincia y decide “*abandonar*”. En este sentido, el factor que influye es netamente económico, pues para él comenzar a trabajar es invertir su tiempo de manera estratégica alejándose de sus estudios.

Así planteado se debe considerar que su horizonte temporal era poder progresar, por lo que no es extraño observar una concepción lineal del tiempo, entendido como una serie de hechos consecutivos e irreversibles que van hacia una sola dirección. En el marco de las instituciones de educación superior aún mantienen concepciones temporales ligadas a la modernidad, donde las trayectorias educativas son pensadas linealmente al igual que los planes de estudio y donde les estudiantes deben graduarse en un tiempo estipulado. Como vemos el relato de Santiago expone, justamente que no hay trayectorias lineales.

En el caso de Santiago, esa temporalidad se ve trastocada desde su inicio de la carrera donde no pudo sentirse alojado, y a través de la dilación en el tiempo que se signa en los intervalos de distanciamiento y acercamiento con el IFD. “Culminar” con su carrera sin importar la mirada de los “otres” y de los cuestionamientos acerca de su identidad de género resulta, en definitiva, un objeto construido en ese devenir, y no una meta planteada con nitidez desde el primer día de clases. Ello debe comprenderse en el marco de negociaciones de sentido con el hecho de que la docencia, según Morgade, continúa proyectándose como un profesión feminizada, tanto material como simbólicamente. Hallar un punto de fuga a esta construcción y a los mandatos de la masculinidad hegemónica se constituye, entonces, con la potencia de un desafío, de -como señala en la cita anterior- un “atrevimiento” que tomarse: pensar en uno.

El retorno al instituto: el surgimiento de una propuesta inesperada

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, queda demostrado que no siempre las trayectorias educativas poseen una linealidad, pues se debe tener en presente que cada trayectoria se configura a partir de las experiencias singulares de cada estudiante y que se da entre el interjuego del pasado, presente y el porvenir de modo que resultan diferentes a las trayectorias teóricas que plantea el cronosistema educativo (Dionisio y Daix, 2024). De este modo, resulta interesante saber qué otras propuestas fueron surgiendo durante su tránsito como aprendiz.

En el año 2008, el retorno de Santiago al instituto fue totalmente diferente: se encontraba con compañeras más amables e interesadas por él, un grupo de compañeras que procuraron integrarlo sin discriminación. No existían barreras para que Santiago pudiera lograr su objetivo de consagrarse como “maestro jardinero”. Al regresar al instituto, se sintió muy seguro de sus capacidades, pero jamás se imaginó que ingresaría al jardín, no como un “seño jardinero” sino como un “profe de educación física”. El ingreso al jardín, marcó significativamente la vida de Santiago. Entusiasmado relata su primera vez allí:

En el mes de julio, se enteran en el jardín que había retomado el profesorado. En ese entonces, quien se encontraba como directora del jardín, fue mi seño durante mi niñez. Recibo una llamada de ella (obviamente inesperada) me ofrece dar clases en el jardín, pero no como profe de sala, sino como profe de educación física. En lo personal, me costó tomar esa decisión porque me decía a mí mismo: “qué haré con chicos”. No tenía idea de lo que sucedería, más allá de mis miedos e incertidumbre. Acepto la propuesta. De esta manera, logro ingresar al jardín, con un potencial totalmente diferente, hasta las miradas de la sociedad cambiaban, porque no era lo mismo verme limitado en una salita con los niños y con un pintorcito, que ver a un profe de educación física que se caracteriza, justamente, por ser “varón” al que le gusta hacer deportes, se viste con ropa deportiva y sobre todo no está dentro de la sala. Trabaja con los niños en el SUM del jardín o al aire libre donde no se levantan sospechas, obviamente no había ningún seño “varón” en el jardín, todas eran “mujeres”. Este ingreso, para mí, fue todo, marcó un antes y un después, concurrir

al jardín, fue darme cuenta de que no me había equivocado con la elección que había realizado, no me arrepentía de haberme inscripto en la carrera de educación inicial, ya no sentía que lo que estaba estudiando era una opción, al contrario, sentía que era lo que a mí me gustaba, estar rodeado de chicos. Indudablemente ese ingreso fue el clic que tanto necesitaba, ahí aprendí a darme cuenta de que debía valorarme como persona, que no debía de importar el “qué dirán” acerca de mi condición sexual.

Una de las experiencias más significativas para Santiago, fue ingresar al jardín de infantes no como maestro jardinero sino más bien como profesor de educación física. Una aparición según Cayún Pinchulef (2019) un poco más “restringida” donde la práctica docente masculina queda acotada a las horas especiales de música o educación física. Asimismo refiere este autor, como rol de “profes” muestra una variable sexo-generica que, de alguna manera, mantiene relación con la práctica docente de nivel inicial.

Las experiencias de Santiago como profe de educación física mantuvieron una dinámica sumamente diferente a las que generalmente se estipulan dentro de la sala y a puertas cerradas. Siguiendo lo expuesto por Santiago, las prácticas de los profes son al “aire libre en el SUM o en el patio del jardín donde no se levantan sospechas” y esto tiene que ver con el pánico moral y social y, de las diferentes controversias en relación a su condición de género generando ciertos prejuicios y discriminaciones.

Siguiendo a Daich (2013) los pánicos morales dejan efectos concretos mayormente prejuicios y discriminaciones y, los pánicos sexuales -término utilizado por Gayle Rubin, Weeks y otros- describen y examinan diversas controversias en relación a condiciones sexuales. Estos pánicos se expresan a través de narrativas chocantes y un lenguaje sexual explícito y exagerado, presentando valoraciones negativas que interpelan en las emociones de los sujetos con el objetivo de estigmatizar determinadas profesiones. Según Brailovsky (2020) la figura temida por parte de los maestros jardineros es estar por fuera de la “sospecha” donde no haya falsas acusaciones de abuso y esto tiene mucho que ver con que el trato de les niños durante su infancia es netamente corporal. No es en vano que los maestros de nivel inicial deban construir y sostener un lugar legítimo para el ejercicio de su

profesión. Por lo que parecería que no hay sexualidades a ser exploradas y pensadas, no hay pregunta sino una respuesta prefabricada (Daich, 2013).

El ingreso al jardín de infantes como “señor jardinero”

Ingresar al jardín no era algo nuevo para Santiago, ya que su primera experiencia y como se mencionó con antelación, fue como profesor de Educación Física. Siguiendo su relato señala que:

“la posibilidad de ingresar al jardín, me demostró que comenzar con el profesorado, ya no era una opción, sentía que estaba en el lugar correcto”.

Pues en este momento, Santiago logra comprender que su situación como estudiante había cambiado, ya no consideraba a la carrera como una opción entre otras sino más bien comenzaba a reconocer sus primeros indicios de vocación por el nivel. Tal y como lo expresan Silva y Brailovsky (2023) iniciarse en la carrera de Educación Inicial generalmente es a ciegas, pues el amor por el oficio comienza a abrirse ante los ojos de aquellos que se permiten habitar “el mundo de los bajitos”, donde las figuras y rincones comienzan a tomar sentido.

Incorporarse al jardín como practicante y residente no era “algo más”, pues consideraba que aún se sentía abatido entre el peso de los estereotipos sociales, las estigmatizaciones y discriminaciones acerca de su condición de género. Pues, Santiago expresa:

“los miedos, nervios y ansiedad formaban parte de mí, especialmente porque era un lugar habitado solo por mujeres”.

Bajo este contexto, Fernández País (2017) considera que hay determinados rasgos de personalidad, características físicas y ciertas responsabilidades que han investido al hábitat de la maestra jardinera, pues resulta interesante retomar la categoría de “*habitus del maestro*” que desarrolla Allud a partir del concepto acuñado por Bourdieu, para situarnos dentro de su perspectiva de análisis desde el cual *la maestra jardinera* no sería considerada como un sujeto individual sino como parte de un grupo o categoría social. Así lo establece

Cayun Pinchulef (2019) en su trabajo de investigación donde señala que no en vano se establecen determinadas referencias acerca de las docentes “mujeres”, pues en esos espacios es frecuente escuchar: “nuestras docentes, nuestras señas”, “las maestras”, “nuestras estudiantes”, “las señas” como manera de establecer su lugar de pertenencia. El ingreso de Santiago como “seño o maestro jardinero” se instaure como una presencia disruptiva y esto tiene que ver, según Brailovsky con la “presencia masculina”, “la imagen masculina” o “la figura masculina” que irrumpe con la norma. Para este autor, tanto la presencia como imagen y figura son referencias al cuerpo, a su exterior, a lo que se ve y a los rasgos demandados para ocupar el lugar de un docente de nivel inicial. Para desempeñar este rol dirá el discurso instituido -en palabras de Brailovsky- es preciso ser comprensivo, paciente, contenedor y vincularse afectivamente con niños, cualidades que parecen ser no compatibles con el rol docente “masculino”, debido a las referencias hegemónicas instauradas en la sociedad.

De esta manera, la presencia de Santiago dentro del jardín de infantes que, como expresa Brailovsky, es un lugar “artificial” por el simple hecho de ser habitado exclusivamente por mujeres en el que no pueden entrar los hombres. Su presencia dentro del jardín de infantes, remite a la ruptura de ese primer hermetismo, donde su imagen cobra visibilidad y su figura funciona como parte del eslabón final del mandato hegemónico.

El atuendo colorinche: “El pintorcito”:

La cuestión del guardapolvo tanto para docentes como para estudiantes ha traído distintas discusiones en el campo educativo. Dussel (2000) ha realizado un enorme recorrido en lo que respecta a la historicidad del uso del guardapolvo como código de vestimenta escolar. Su implementación no solo ha tenido como objetivo la producción de cuerpos uniformes, obedientes, dóciles, pudorosos, sino que también ha establecido claras pautas de género. Para Morgade (2009) el uso del guardapolvo no solo debía ocultar el cuerpo sexuado sino que también debía servir como un velo frente a la sexualidad exterior. Esta autora resalta que la construcción del uniforme que se utiliza en el nivel inicial (también llamado “pintorcito” o “delantal”) ha creado cuerpos generizados; por ejemplo, las niñas debían utilizar un delantal rosa y los varones debían vestir su uniforme de color

azul. Otra diferencia radica en su confección, ya que para las niñas el detalle del cuello debía sobresalir de sus hombros ser amplio y con volados, mientras que los detalles para varones era al estilo marinero o con una simple corbata azul.

El relato de Santiago manifiesta la tensión y la “resistencia” -en términos butlerianos- que le generó tener que “vestir” un distintivo que ha caracterizado al cuerpo meramente sexuado dentro de un jardín de infantes. Siguiendo su relato:

Me moría de vergüenza al ver que tenía que usar la chaquetilla que visten todas las señas de inicial. Convengamos que todo surge antes de ingresar al jardín, ya que mayormente las estudiantes escogen un diseño propio de chaquetilla que les permite identificarse como estudiantes de la carrera y siendo sincero, el diseño que habían escogido mis compañeras era espantoso. Los detalles eran horribles, un cuello enorme como de marinero que sobresalía por los hombros y para completar, en los puños tenían elástico, los bolsillos con miles de chiches, parecía un vestido de dama antigua, yo me negué rotundamente a usarlo.

Indiscutiblemente vemos cómo el “guardapolvo o pintorcito” materializa ciertas cuestiones que consolidan el estereotipo de seño, marcando tendencias y formatos en su confección. Así lo expresa Cayun Pinchulef, un diseño que siempre estuvo relegado a los volados, encajes y colores identificados por esta cultura con lo femenino.

Antes de comenzar con mis prácticas, pedí hablar con la rectora del instituto y procuré manifestarle mi descontento al tener que utilizar la chaquetilla. La rectora fue súper flexible ante mi pedido y logró enviar una solicitud a los directivos de los jardines de infantes a los cuales asistía, solicitando que yo pueda asistir con ropa deportiva. Cuando recibe las respuestas de los directivos, me comenta que en el jardín estatal acepta su pedido de ingresar con ropa deportiva a dar mis clases en la sala, mientras que en el jardín privado, la directora sugiere que debía utilizar una chaqueta como distintivo del nivel inicial para que los niños me identifiquen como tal, no me permitían el acceso con ropa deportiva debido a que ellos contaban con un profe de educación física que implementa esta indumentaria y ellos se confundirían al verme. Cuando me plantea esta situación no sabía qué hacer. Si

bien, sabía que iba a ser seño de jardín, pero no me sentía preparado para ponerme un pintorcito o guardapolvo con tantos firuletes. Además, sentía que iba a influir la mirada del otro, el qué dirán respecto a mi condición sexual y no me sentía nada bien. Entonces, tuve que pensar en qué ponerme, porque yo ya me había negado a utilizarla.

Frente a esta situación, Santiago observa su primera situación de desigualdad a partir de tener que llevar una indumentaria determinada y estereotipada. Su negación y resistencia continuaban, no tenía interés en lucir el pintorcito. Entonces, recurre a un guardapolvo blanco y con la ayuda de una modista procura realizar algunas reformas, aunque continuaba siendo blanco.

Recordaba que me habían regalado un guardapolvo blanco, obviamente tampoco podía utilizarlo ya que los niños me confundirían con un docente de nivel primario. A ese guardapolvo, lo termine transformando en una chaqueta, una modista me ayudó en su modificación, le saco las mangas y arregló un poco los bolsillos y quedó espectacular.

Retomar aspectos que hacen al distintivo -guardapolvo o pintorcito- tiene que ver en los modos en los que Santiago se agencia a partir de la construcción de estrategias de resistencia a la hora de tener que utilizarlo, especialmente sintiendo que, al “vestir” un guardapolvo de estas características, su cuerpo se volvería ilegible, en tal sentido que al “vestir” con el colorín no se ve -ni lo ven- como maestra mientras que al proponer utilizar ropa deportiva lo confunden con un profesor de educación física. Otro aspecto que menciona Santiago es como las miradas de les otros permean y performan los modos de habitar su propio cuerpo, durante sus prácticas expresa que al tener que viajar y “hacer dedo” para lograr trasladarse de un lugar a otro, la utilización del pintorcito genera de alguna manera esa mirada disruptiva.

Otro aspecto sumamente interesante que retoma Santiago en sus relatos es como tuvo que -en términos de Brailovsky (2020)- “reformular” su carpeta didáctica especialmente a la hora de utilizar detalles estéticos. Este autor menciona en como los detalles, los dibujos infantiles y la estética forma parte de la confección y armado de la carpeta de prácticas

donde generalmente se apuntan planificaciones, registros de asistencia, notas para las familias, entre otras cuestiones que forman parte del hacer cotidiano. Santiago, se mantiene firme en su relato mientras expresa que para él, lo más importante era realizar una buena propuesta didáctica, pues no importaba cuan desprolija se encuentre.

Mi carpeta de residencia fué muy sencilla y básica, procuraba que en lo posible sea ordenada. Cada una de mis planificaciones fueron escritas a puño y letra, quizás un poco desprolija, pero trataba que siempre esté completa con todo lo que yo necesitaba. Además, no disponía de computadora para escribir las propuestas, mucho menos de una impresora y realmente realizar impresiones era muy costoso. En cuanto a la estética o lo poco que pude ponerle, fueron algunas figuras infantiles que encontraba en las revistas y subrayaba con algún color los títulos. Mi carpeta no era colorida, para mí lo más importante eran las planificaciones, tener una buena propuesta y un buen material didáctico a la hora de dar mi clase, la carpeta, la estética en sí, era lo de menos.

Retomando al autor antes mencionado, la “desprolijidad” se convierte en un defecto-virtud, ya que hace cierto alarde su falta de ajuste estético como rasgo meticuloso de prolijidad requerido dentro del nivel, pero que a su vez abona la idea de una profesión docente ataviada de feminidades estereotipadas.

Los debates entre el “deber ser y ser” docente: una imagen creada socialmente

Otro aspecto a resaltar dentro de este trabajo de investigación surgió a partir de cómo Santiago procura distanciarse de la profesión atinando a reflexionar desde otros parámetros que, como expresa Guber (2004) la reflexividad permite tomar distancia de aquello que interpela la cotidianeidad. Esta tarea de situarse y alejarse de los formatos, no ha sido tarea sencilla para Santiago, pero cuando comenzamos a dialogar su forma de mirar y pensar acerca del nivel inicial, comenzó a enfocarse en los estereotipos y prejuicios que el imaginario social ha construido acerca de cómo fué el deber ser y ser del actuar docente. Los diversos trabajos de investigación encabezados por Morgade (1997;2009;2022) demuestran que el recorrido histórico ha revelado cómo la formación dentro de las escuelas

normales no solamente abarcaba los contenidos conceptuales, sino que también involucraba el “deber ser y ser docente” entendidos como necesarios para el buen desempeño. Además teniendo en cuenta que la figura ideal para su desempeño fue siempre femenina, pues una maestra debía ser ejemplo de moral, disciplinada con su cuerpo, incluyendo buena vestimenta, un guardapolvo almidonado, bien peinada y cuidadosa al tener que expresarse en público, es decir, debían ser siempre impecables en su accionar personal y profesional. En esta misma línea, López Rodríguez (2013) estima que los atributos antes mencionados, han consolidado una imagen inmaculada de la figura docente. De alguna manera, el conservadurismo político con sus rígidos preceptos morales acerca de la sexualidad y de los roles que debían ocupar hombres y mujeres. Procurando fundamentar que la tendencia “feminización” en estos espacios se vincula estrechamente con las formas de cuidado hacia los más pequeños, no es en vano -dirá Brailovsky- etiquetar al accionar docente “femenino” como “segunda mamá” o en el mejor de los casos considerarla como el apéndice del clima hogareño, de manera tal que se proyecta una serie de “rasgos demandados” para ocupar el lugar de docente de nivel inicial. Santiago, relata cómo los estereotipos sociales atraviesan al “deber ser y ser” docente en educación inicial a partir de su experiencia como estudiante de la carrera:

Hay muchas cosas que se supone que no podés hacer como docente de nivel inicial y que te limitan por así decirlo. En lo personal, a mí me encanta bailar en las comparsas, teniendo en cuenta que la vestimenta es particular ya que generalmente utilizan plumas, el torso al descubierto y con mucho brillo, a mí no me modifica en nada mostrar mi cuerpo. Pero te das cuenta cómo los estereotipos sociales moldean a ese cuerpo que se desempeña dentro del nivel. Además, ¿dónde está estipulado que un docente no pueda tomar un vaso de vino? La construcción social es muy fuerte, pueden pasar miles de años, pero nada se modifica y se hace difícil ir contra ello. La historia misma relata que a partir de la creación del magisterio se ha creado una imagen del docente como ideal y sobre todo mujer. Una maestra con su silueta espléndida, toda escondida y tapada con el guardapolvo que estaba por debajo de sus rodillas, con una sonrisa inigualable, bonita, afectuosa y muy emocional. Además, no terminas de entender porque la sociedad jacta a la mujer como la única que es capaz de estar al mando de niños pequeños, cuando esos niños también

necesitan de otra figura y que no siempre debe ser femenina. Esa construcción es totalmente machista.

Estos atributos señalados tienen que ver con la construcción del imaginario social que se debate entre lo instituido y lo instituyente, cuestión que fué arduamente estudiada por Castoriadis y en un lecho más reciente Fernández (2008) donde da cuenta que el imaginario social se define por el conjunto de significaciones a través de las cuales un colectivo se instituye como tal. Esto es, construir determinados universos, sentidos de un grupo de personas -en este caso de aquellos cuerpos que transitan dentro del jardín de infantes- procurando legitimar determinadas cualidades y rasgos esperados que se debaten entre lo permitido, lo prohibido, lo bello y lo esperado puesto que forma parte de lo instituido y, lo instituyente es poder transformar ese orden dado y estigmatizado que encarna lo disruptivo de ese grupo humano.

Las escuchas: el “puto/marica” va al jardín

La trayectoria de Santiago como estudiante en el profesorado de educación inicial ha demostrado los desafíos que tuvo que enfrentar respecto al “qué dirán” y cómo la sociedad ha condicionado su transitar como estudiante mediante los prejuicios y estereotipos heteropatriarcales que han pincelado a la profesión docente. Aunque los tiempos han cambiado, el ingreso de varones al profesorado y su tendiente tarea como educadores continúa siendo difícil, como difícil resulta que los estereotipos de género abandonen el mismo recinto. Santiago, relata lo dificultoso que fué transitar como estudiante y residente, especialmente por las críticas y discriminaciones dolorosas por las cuales tuvo que atravesar y enfrentar por su condición de género.

No ha sido difícil mi transitar por los jardines de infantes, ya que han logrado hacerme parte de un lugar maravilloso, supieron ser cálidos y amables durante mi estadía como residente, no solamente las señoras y los directivos, sino también los niños que se mostraron contentos, afectuosos y muy curiosos a la hora de aprender o descubrir un nuevo material didáctico, eso los llenaba de curiosidad y asombro. En realidad, lo difícil ha sido transitar por las calles de mi pueblo, escuchando barbaridades y miles de comentarios fuera de lugar, o sea no he escapado del “qué

dirán” acerca de mi persona, las burlas y los prejuicios de la gente eran constantes, cada vez que me veían ir a clases me decían: “mirá, ahí va el puti, puto, putito, marica, dentro de poco se pone pollera y guardapolvo rosa”. He llorado muchas veces, me he frustrado, me he enojado con esas personas, pero aún más fuerte ha sido el dolor que me han generado y en más de una ocasión me he parado a discutir con esas personas tratando de decirles que estaban muy equivocados, obviamente que todo lo que me ha pasado me afectó mucho y la verdad es que he intentado abandonar mi carrera. Pero ahí han estado mis profes alentándome para que continúe con mi carrera, que no escuchara o prestara atención a las críticas que eso no me servía de nada y que no me harían mejor o peor profesional, y que lo más importante era lo que yo sentía. Mi otro pilar siempre fue mi familia, quienes me han apoyado desde el primer momento cuando decidí anotarme en esta carrera, jamás me han cuestionado, me han alentado a que continué y sobre todo, confiaban en mí, en mis conocimientos y capacidades. Indudablemente, el tiempo me ha ayudado a entender muchas cosas, entendí que el otro (el que me cuestiona, se burla o ríe de mí) es otro y que piensa lo que quiere. Justamente, con el tiempo todas esas miradas fueron cambiando para mí, comencé a tomarlas con más naturalidad. Actualmente, no me importa que me digan: marica o puto, e igualmente creo que la palabra correcta sería gay o homosexual. Hoy en día y, por todo lo que tuve que pasar, creo que es sumamente importante quererte y aceptarte como sos sin importar tu condición sexual y logrando entender que esa condición la genera el otro, porque es otro y no sabe lo que dice.

Siguiendo a Butler, Santiago se constituye como sujeto en un entramado discursivo que reproduce cargas homofóbicas y disciplinadoras, propias de un poder hegemónico heterocentrado. Sin embargo, su autoperibirse como “gay” y mostrarse ante los demás desde esa identidad implica una reapropiación performativa que subvierte, al menos parcialmente, los mandatos normativos. En este sentido, más que pensarlo como víctima en términos fijos, puede entenderse como un sujeto que transita una posición de vulnerabilidad y agencia simultánea, en diálogo con “salir del armario” (Weeks, 1998) y con la persistencia de estructuras patriarcales que, como señala Brailovsky, “no se borran de un plumazo” (p. 377).

El cruce de la meta: la satisfacción de ser “profe y seño” de educación inicial

El relato de vida de Santiago como estudiante marcó un “antes” y un “después” tanto en su vida como para el instituto de formación docente de la pequeña localidad de Santiago del Estero, ya que fue el primero en consagrarse como egresado varón de la carrera de educación inicial. A pesar de que su trayectoria como estudiante y residente fue una experiencia muy significativa no pudo escapar de los comentarios homofóbicos, especialmente en una sociedad conservadora que exagera una vida afectiva y sexual bajo criterios heteropatriarcales y normativos. Entre altos y bajos, Santiago expresa su enorme orgullo y gratitud por haberse consagrado como Profesor de Educación Inicial.

La satisfacción más grande para mí, ha sido consagrarme como profe o seño de educación inicial, sentía que había encontrado mi lugar, mi rincón, mi lugar de pertenencia, sentía que era lo que sería para toda mi vida. En el año 2012, por fin logré mi tan anhelado título por el cual lloré, me frustré en más de una ocasión pero que con el tiempo tuvo sus frutos. Mi experiencia como estudiante no ha sido fácil, en realidad lo difícil ha sido romper con esa mirada androcéntrica de la sociedad y dejar a la vista que un varón también puede estar con niños pequeños y que no necesariamente debe ser una mujer. Los varones también podemos y no tenemos por qué ser puestos bajo la mira o la sospecha. Nos merecemos un lugar digno y estable, donde la sociedad también se comprometa a tratarnos de mejor manera y a darnos ese lugar que tanto nos merecemos.

El recorrido realizado hasta aquí, ha demostrado cómo los prejuicios y estereotipos sociales han configurado la tarea docente de educación inicial como un lugar “de y para” mujeres, identificando una serie de prácticas esperadas hacia este colectivo. No obstante, la historia de Santiago demuestra cómo tuvo que construir su lugar de legitimidad procurando demostrar que los maestros jardineros son capaces de ejercer su profesión aunque tengan que construir para sí un proyecto que tiene que ver con su forma de habitar el cuerpo masculino. En palabras de Brailovsky (2020) un proyecto de masculinidad que se sitúa en un punto intermedio y pretendidamente neutro, que infiere a estar: “ni tan cerca de la

masculinidad hegemónica, como para ser considerados, ‘peligrosos’, ni tan lejos como para devaluarse como ‘modelos de rol’ masculino para sus alumnos” (p. 379).

Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación tuvo la particularidad de analizar determinadas tramas de significación que se entretajan en el interior del universo que habitan aquellos sujetos que desean estudiar el profesorado de educación inicial. Un lugar que, como mencionan Brailovsky, Morgade, Cayún Pinchulef, Marin en sus diversos estudios académicos respecto a cómo los pasillos de un profesorado del nivel inicial y especialmente dentro del jardín de infantes, se ha construido como un lugar donde particularmente habitan cuerpos feminizantes y con cuasi o nula presencia de sujetos varones que desean estudiar y abocarse al cuidado de los infantes.

La impronta de este trabajo gira en torno a la incidencia de los estereotipos y mandatos de género, especialmente para realizar el seguimiento de la trayectoria de un estudiante varón en el Profesorado de Educación Inicial en el instituto de Formación Docente N°8, situado en la Ciudad de Pinto, Santiago del Estero.

Debo expresar que el recorrido y desarrollo de esta tesina fueron arduos y complejos debido a que, por un lado, la historiografía de la educación inicial dentro de la formación docente es escasa y por el otro es un espacio que ha sido poco abordado en relación a cuestiones de género.

Problematizar desde una perspectiva situada el entramado de relaciones sociales sobre las cuales se legitima la feminización docente de nivel inicial de una pequeña localidad del sur santiagueño, nace a partir de mi inquietud como ex estudiante del mencionado instituto donde se observa la “cuasi o nula” participación de estudiantes varones. Y esto tiene mucho que ver con las “miradas y decires” que el imaginario social ha creado acerca de la “imagen” de un docente de nivel inicial. De alguna manera, el imaginario social es quién banaliza y legitima determinados cuerpos y -no otros- para un adecuado desempeño con los infantes, esto forma parte -según Castoriadis (2007)- de lo instituido e instituyente-en el sentido de marcar lo lícito, lo permitido, lo prohibido y lo esperado.

El ingreso de Santiago como estudiante a la carrera de nivel inicial ha procurado romper con los mandatos hegemónicos para modificar su proyecto de vida como la historia del instituto de formación docente y particularmente de la carrera de nivel inicial, considerándose el primer ingresante y graduado del establecimiento en cuestión. Durante su tránsito como estudiante, Santiago ha procurado transformar ese orden preestablecido en el sentido de que el grupo social ha legitimado como un lugar de y para mujeres, pues desde su pequeño lugar ha generado grandes cambios.

De alguna manera, la cultura patriarcal dentro del meollo de la educación infantil ha identificado a la mujer con el lazo de la maternidad creando dispositivos materiales y simbólicos para mantener esa identificación en base a: “instinto materno”, “ideal maternal”. Esta imbricación sexo-genérica tiene lugar dentro de las tradiciones y organizaciones familiares asimétricas donde se producen y reproducen subjetividades.

Reconstruir estas miradas y decires acerca de los esencialismos que el imaginario social ha construido respecto a la figura de un estudiante o docente de nivel inicial tiene que ver indiscutiblemente en cómo el “machismo” genera esa tendiente segregación social dentro del campo laboral y estudiantil. El relato biográfico de Santiago muestra cómo las miradas heteropatriarcales moldean la creación de subjetividades y miradas acerca de las identidades sexo-genéricas. Los costos de transgredir (de no poder o no querer cumplir) la norma implican condiciones crecientes de vulnerabilidad, tensiones y dolores que a la vez que se experimentan como faltas individuales operan por su capacidad de ocultamiento del carácter sistémico y colectivo de sus efectos.

En definitiva, eso es lo que puede leerse en la emergencia de resistencias, angustias y vacilaciones en la trayectoria académica y profesional de un maestro jardinero que, corrido de la pasividad y del victimismo, emprende una búsqueda de agenciamiento a partir de micro actos políticos de resistencia. El primero de ellos: permanecer en el sistema, habitar el aula, tensionar sin llegar a romper los límites de lo permisible y, sobre todo, de aquello que torna legible el cruce entre su identidad de género, su identidad profesional y su deseo. En ese sentido, el acto de “reformular” su guardapolvo es, para Santiago, un acto tanto estético como político: es una intervención que le permite construir un espacio de visibilidad que no diluya su identidad en otras (el profe de educación física que viste

deportivamente, el maestro de primaria que lleva guardapolvo blanco, la maestra jardinera con su colorín, o un “marica” que se viste de mujer) ni que resulte aberrante (en tanto ininterpretable, como parecía ocurrir con el guardapolvo que habían diseñado para él sus pares).

La revisión histórica del desarrollo de la profesión demuestra que el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido tarea específicamente de mujeres. Este proceso se constituye bajo dos fundamentos, por una lado, porque el Estado y las políticas de turno, entendían que la enseñanza era un trabajo apropiado para su sexo, ya que las mujeres venían educando en el hogar y sería natural para ellas continuar haciéndolo en la escuela y por el otro, fue el puntapié inicial para que las mencionadas en caridad de subordinadas puedan trabajar por fuera del ámbito privado. Dada esta situación, la figura varonil en base a mandatos hegemónicos, era considerado el “proveedor del sustento familiar”, una figura “hostil” carente de sensibilidad e instinto maternal.

De alguna manera, Santiago como estudiante de nivel inicial trató, justamente, de romper con esos estereotipos, prejuicios para poder “desnaturalizar” ciertas miradas opresivas y dar cuenta que el machismo y el androcentrismo como formas de poder estructuran las relaciones sociales, un sistema opresivo que no solo atraviesa a las mujeres más bien es una cuestión que involucra en tanto hombres o mujeres. No en vano Butler, menciona que es viable “desmantelar” determinadas concepciones esencialistas que han permeado la vida de los sujetos, permitiendo que esa matriz de inteligibilidad cultural habilitara o inhabilitara ciertos espacios -no por lo que son- sino que deben conformar ciertos comportamientos guionados corporalmente para poder encarnar el género de acuerdo al contexto social histórico. Convengamos que la expresión de género es el resultado de una construcción y producción social, histórica y cultural, por tanto, no existen papeles sexuales o roles de género esencial o biológicamente inscritos dentro de la naturaleza humana.

El abordaje de esta tesina tuvo la particularidad de adentrarse en la experiencia biográfica de un maestro jardinero para ofrecernos una nueva mirada que permite vislumbrar y teorizar sobre el modo en cómo se tejen las relaciones de poder. Dentro de este entramado, se evidencia que el género y la sexualidad, sin ser los únicos vectores en

juego, resultan determinantes en esta configuración. De allí surge la imperiosa invitación a repensar las aulas como espacios críticos, autorreflexivos y permeables, con el fin de que puedan ser concebidas como lugares seguros, habitables y habilitadores para todos, todas y todes.

Bibliografía

- Brailovsky, D. (2008). Educación infantil y masculinidades. El caso de los maestros jardineros varones. En G. Morgade y G. Alonso, *Notas para un inventario pendiente: Cuerpos sexuados en la escuela*. Paidós.
- Brailovsky, D. M. (2020). *Los muy señoritos: Maestros varones en el nivel inicial*. 22(42). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8121765.pdf>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: U ensayo sobre fenomenología y teoría feminista (M. Lourties, Trad.). *Debate feminista*, 18, 296-314.
- Cayun Pichunlef, G. A. (2019). Un “seño” jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche. *Revista Ensamblés*, 5(10), 55-76.
- Cardini, A., Guevara, J., y Steinberg, C. (2021, febrero). *Mapa de la educación inicial en Argentina: puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia*. UNICEF Argentina CIPPEC.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. UNAM.
- Cortés, R. y Zapata Martelo E. (2021). Los movimientos sociales desde la perspectiva feminista. Pistas metodológicas para un análisis no andrónico de la acción social. *Revista: Estudios de género. La ventana*, 6(54), 13-47.
- Cruz., A., Adaliz, H., y Ruiz, F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación Peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 605-623. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

- Daich, D. (2013). De pánicos sexuales y sus legados represivos. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, (22), 31-40.
- Davis Zemon, N. (1984). *Crítica: el regreso de Martin Guerre*. Akal.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2003, julio). *Descentralización y estrategias en educación. Caso Argentina*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004000.pdf>
- de Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Gallimard.
- Dionisio, C. y Daix, G. (2021). Migrantes del sistema educativo: una propuesta para reconocer modos invisibilizados de transitar la Universidad. *Actas de las XIV jornadas de sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademia.org/000-074/524>
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, (17), 85-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396>
- Engler, V. (2008, 29 de agosto). Los sospechosos de siempre. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-4352-2008-08-29.html>
- Fabbri, L. (2021). La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de re-conceptualización. En L. Fabbri (comp.), *Masculinidad incomodada* (pp. 27-43). UNR Editora / Homo Sapiens.
- Farinetti, M. (2021). *La trama del Juarismo. Patrimonialismo y democracia en la política provincial Argentina*. EUDEBA.
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social: Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. Arango / UNICEF.
<https://www.unicef.org/colombia/media/2376/file/Masculinidades%20y%20Desarrollo%20Social.pdf>

- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández País, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del Siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-17.
- Fernández País, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario de historia de la educación*, 18(1), 111-132. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772017000100007
- Fernández País, M., y Ponce, R. (2020). Historiografía de la educación inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Anuario de historia de la educación*, 21(1), 4-15.
- García Solard, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- García Hervás, I., Guevara, J., y Aisenstein, A. (2020). ¿Puericulturas, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 165-189.
- Geertz C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. Interamericana.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) (2018). *Avances en la construcción de sistemas para la protección integral de los Derechos de la Primera Infancia en Iberoamérica*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2018/12/anexo-estudio-1.pdf>
- Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Pueg.
- Maidana, E. y Merciai M. F. (2017). Etapa 1945-1955: Los únicos privilegiados son los niños. En Simón, N. A., Ponce, R. y Encabo, A. (comps.), *Apuntes de historia y política del nivel inicial* (pp. 75-110). EduNLu.

- Mallimaci, F. y Giménez Beliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.175-211). Gedisa.
- Marconi, A. y Rómoli, G. (2021). *Género y trabajo social. Reflexiones sobre la perspectiva de género en la intervención profesional*. SEDICI. Universidad Nacional de la Plata.
- Marin, G. (2017). *¿Entre profes y seños? Una etnografía del nivel inicial* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Río Negro]. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/525>
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?. Una introducción conceptual. En Morán Faúndes J., Sgró Ruata M. y Vaggione M. (comps.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (pp.85-103). Editorial: Ciencia, Derecho y Sociedad. Córdoba.
- Mira Lopez, L. (1970). *Educación Preescolar*. Troquel.
- Moreno, J. L. (2000). El delgado hilo de la vida: los niños expósitos de Buenos Aires 1779-1823. *Revista de Indias*, 60(220), 663-685. <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/503/570>
- Morgade, G. (2009). *La perspectiva de género en la educación: Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. Confederación de Educadores Argentinos.
- Morgade, G. (2022) *ESI y formación docente. Mariposas mirabal:Experiencias en foco*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. Buenos Aires. Confederación de educadores argentinos.
- Pérez de Sierra. I., Quesada. S., y Campero. R. (2016). *Género y masculinidad. Miradas y herramientas para la intervención*. FLACSO Uruguay.

- Petitti, E. M. (2013). Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración e incorporación de nuevos actores (1946-1952). *Espacios en blanco. Revista de educación*, (23), 241-273.
- Rodriguez, G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización, Argentina 1870-1914. *Memoria académica*, 5(1), e130. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12494/pr.12494.pdf
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO.
- Rubín, G. (1998). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo"*. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Pueg.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en la 23ª reunión anual de ANPED, Caxambú, Brasil. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>
- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Pueg.
- Silva, V. y Brailovsky D. (2023). "Quiero ser maestra jardinera". Ayudar a elegir el oficio de educar a las infancias. En D. Brailovsky, *El jardín y las maestras jardineras: escrituras colectivas desde el Nivel Inicial*. (pp. 197-206). Novedades Educativas.
- Steinberg C., Gatto F. y Cetrángolo O. (2011). *Desigualdades territoriales en Argentina: insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. CEPAL.
- Suarez Jugo, H. (2018). El surgimiento del sistema educativo en Santiago del Estero (1850-1900). *IRICE*, (34), 97-117.