

**Petrini, Lucía**

---

**Los maestros en el nivel  
inicial: una mirada reflexiva  
sobre la perspectiva de  
género**

**Tesis para la obtención del título de  
grado de Licenciada en Ciencias de la  
Educación**

Directora: Rangone, Claudia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.](#)



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

*Universidad Jesuita*

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Trabajo Final

**LOS MAESTROS EN EL NIVEL INICIAL.**

**UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.**

Estudiante: Prof. Petrini Lucía

Docente Titular: Prof. Lic. Rangone Claudia

Docente Adjunto: Prof. Lic. Robledo Ángel

CÓRDOBA 2024

## **RESUMEN**

El presente trabajo final se centra en la figura del docente varón en el Nivel Inicial, analizando su rol desde una perspectiva de género. El objetivo principal es reflexionar sobre los prejuicios y estereotipos que rodean la profesión docente, especialmente en un contexto donde la enseñanza es mayoritariamente asociada con cualidades femeninas.

La metodología utilizada para la realización del mismo es de carácter bibliográfico, lo que implicó el análisis de documentos y revistas científicas, con el fin de explorar las experiencias y desafíos que enfrentan los maestros varones en este ámbito.

Los datos recopilados indican que, a pesar de la creciente visibilidad de los docentes varones, persisten estigmas sobre su idoneidad para trabajar con niños pequeños, así como prácticas sexistas dentro de las escuelas. Este estudio resalta la importancia de promover una formación docente inclusiva y equitativa que desafíe los roles de género tradicionales.

## **PALABRAS CLAVE:**

Nivel Inicial – perspectiva de género – docentes varones – prácticas escolares sexistas - estereotipos de género.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I: CARACTERIZANDO AL NIVEL INICIAL .....</b>	<b>7</b>
1.1 Origen y evolución del Nivel Inicial en el sistema educativo de Argentina .....	7
1.2 El Nivel Inicial hoy .....	21
<b>CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN INICIAL COMO REPRODUCTORA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO .....</b>	<b>26</b>
2.1 Los hábitos y las rutinas en el Nivel Inicial .....	26
2.2 Las rutinas escolares ¿reproducen estereotipos de género? .....	30
<b>CAPÍTULO III: LOS DOCENTES VARONES EN EL NIVEL INICIAL, ALGUNAS REFLEXIONES .....</b>	<b>36</b>
3.1 Los prejuicios sociales .....	38
3.2 Maestras y Maestros frente al mercado laboral.....	44
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>51</b>

## INTRODUCCIÓN

Cada vez más se habla de perspectiva de género, tanto dentro como fuera de las escuelas. En el Nivel Inicial es un tema complejo y casi tabú, conlleva en su nombre ciertos prejuicios y miedos. Muchos docentes esquivan de manera consciente hablar sobre estos temas por considerarlo un tema “político”.

Como es habitual, y ante el ruido social que generan ciertos temas, se crean alrededor del término “perspectiva de género” tensiones y dicotomías, en las que a lo largo del trabajo se fue profundizando.

Muchas veces, los docentes, creen que educan para la equidad y la igualdad, pero de manera inconsciente siguen reproduciendo estereotipos de género. ¿En qué medida los educadores favorecen prácticas sexistas en las escuelas? ¿Se combaten estas prácticas o se las reproducen? ¿Cuáles serían estas prácticas sexistas?

Por otro lado, la casi nula presencia masculina en los jardines de infantes invita a cuestionar: ¿en qué medida impacta esto en niños tan pequeños? ¿Los varones no quieren trabajar en dicho nivel o más bien son expulsados por el sistema? ¿Qué variables tienen que ver con la no elección de la carrera por parte de los varones?

Para abordar estos interrogantes, se respaldó la investigación en documentos y revistas científicas, así como en documentos históricos del nivel inicial, con el objetivo de esclarecer algunas de estas cuestiones y enfocar, además, desde una mirada crítica, las prácticas que se llevan a cabo en las aulas.

En la elaboración de este trabajo se evidenció que, en los últimos años, el interés académico en este tema ha crecido considerablemente. Sin embargo, los estudios existentes aún resultan insuficientes en términos de profundidad y alcance. Aunque se han realizado investigaciones significativas, muchas de ellas no exploran ciertos aspectos esenciales de manera exhaustiva. En esta investigación se lleva a cabo una recolección detallada de la bibliografía disponible, con el objetivo de ofrecer una base más sólida que permita futuras exploraciones desde una perspectiva más completa y enriquecedora.

En este estudio se ha buscado, por un lado, clarificar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las salas de dicho nivel, para reflexionar en qué medida favorecen o no la reproducción de estereotipos de géneros. Por el otro lado, identificar las posibles causas de la baja cantidad de maestros varones en el nivel inicial, interpretando diferentes factores tales

como: la mirada social sobre el rol docente en el nivel inicial, los prejuicios existentes sobre los docentes varones, los desafíos a los que se enfrentan, la inclusión o exclusión de los mismos por parte de las escuelas o las familias.

La siguiente línea investigativa está compuesta por tres capítulos. El primer capítulo, describe el surgimiento del nivel inicial, sus orígenes y contratos fundacionales, sus procesos de transformaciones, sus marchas y contramarchas, las concepciones y enfoques pedagógicos que han caracterizado al nivel a lo largo de diferentes épocas, hasta llegar a ser lo que se conoce hoy al Nivel Inicial.

El segundo capítulo, buscó reflexionar y analizar las rutinas escolares. En qué medida, las rutinas en el nivel inicial, se realizan sin un análisis crítico, lo que lleva a repetir prácticas cargadas de estereotipos de género. Se propuso reflexionar en torno a ciertos interrogantes e inquietudes tales como, si es la sociedad la que impone determinados estereotipos de género o si es también la escuela la que contribuye a perpetuarlos; si existen prácticas sexistas en las aulas y, de ser así, si estas comienzan desde el nivel inicial. Es un capítulo que intenta hacer mella en lo más cotidiano del día a día en las aulas del jardín, interpelando las prácticas docentes y poniendo en cuestión aquello que “no se ve” o pasa desapercibido, debido a su rutinización o hábito.

Finalmente, el tercer capítulo aborda directamente la presencia de docentes varones en las clases de nivel inicial. Se investigaron los prejuicios de género que rodean la profesión docente, destacando cómo la enseñanza ha sido tradicionalmente vista como una ocupación asociada a cualidades percibidas como femeninas. Desde esta percepción mayoritaria de la docencia como una ocupación femenina hasta los estigmas que cuestionan la idoneidad de los hombres para interactuar con niños en edad temprana, se examinaron los desafíos específicos que enfrentan los docentes varones.

Como cierre, se presenta una conclusión sobre el análisis realizado a partir de los datos recolectados de diversas fuentes bibliográficas. Se ofrece una reflexión crítica sobre esta temática que comienza a ganar importancia en el terreno académico, educativo y social, y que invita a repensar la educación que queremos para el futuro.

En síntesis, el presente trabajo se sumerge en la compleja realidad de la perspectiva de género en el Nivel Inicial, un ámbito educativo donde las tensiones y los prejuicios han obstaculizado a menudo la discusión abierta y constructiva sobre este tema vital. Al plantear interrogantes sobre la reproducción de estereotipos de género en las prácticas pedagógicas y la

escasa presencia de maestros varones en estos contextos, este estudio se propone desentrañar las raíces de estas problemáticas y ofrecer una mirada crítica que invite a reflexionar sobre las acciones y políticas educativas necesarias para promover la equidad de género desde la primera infancia. A través de un análisis detallado respaldado por documentos y revistas científicas, esta investigación busca arrojar luz sobre estas cuestiones, con la esperanza de contribuir al avance hacia una educación más inclusiva y equitativa, en perspectivas de género.

## CAPÍTULO I

### CARACTERIZANDO AL NIVEL INICIAL

#### 1.1 Origen y evolución del Nivel Inicial en el sistema educativo de Argentina

Para poder comprender el funcionamiento del Nivel Inicial y así llegar a entender el porqué de algunos de los problemas planteados en este trabajo, es fundamental realizar un recorrido histórico de los inicios de los Jardines de Infantes – hoy denominado Nivel Inicial – y de las concepciones previas, las miradas pedagógicas puestas allí, que han caracterizado al nivel en diferentes épocas.

Es posible afirmar que el nivel inicial data de varios siglos atrás, incluso en la Edad Antigua, existían ya varios conceptos y modelos de educación en edades tempranas. Sería muy engorroso hacer un detalle excesivo sobre cada paso histórico, por lo que nos enfocaremos en la historia del nivel en Argentina.

Según Fernández Pais, en la época colonial, la cantidad de nacimientos hacía que muchos optaran por dejar la tarea de la crianza en manos de otros, el abandono era moneda corriente, y en las clases altas se entregaban a los recién nacidos a nodrizas. En este contexto, y a medida que el dogma católico tomaba fuerzas dichas prácticas fueron desapareciendo, es así que se crea de la mano del virrey Juan José de Vértiz (1778 – 1784) la Casa de Niños Expósitos<sup>1</sup> en el año 1779, la cual tenía un carácter asistencial y de caridad, su función era albergar a los niños huérfanos o abandonados, que eran dados en adopción de manera anónima. (Fernández Pais, 2015)

En 1822, Rivadavia llevó a cabo una reforma del clero que disolvió a la “Hermandad de la Santa Caridad”, encargada de la Casa de los Niños Expósitos desde 1784. Para luego, en 1823 fundar la Sociedad de las Damas de Beneficencia<sup>2</sup>, que ponen la atención sobre estas instituciones de acogida y crianza de los niños abandonados. Así, dirán Pineau y Fernández, el acto de caridad deja de estar asociado a un acto religioso, para ceder el lugar de la beneficencia, en tanto problema público, a agentes laicos. (Pineau & Fernández, 2009)

---

<sup>1</sup> En sus primeros diez años la Casa recibió más de 2.000 niños, mediante el sistema del torno: un hueco en la pared de la institución con una madera giratoria. Los bebés eran dejados en la tabla, y el sonar de una campana alertaba sobre esta situación. Si no eran adoptados, los niños eran criados allí y recibían el apellido “Expósito” como marca indeleble en su origen. (Pineau & Fernández, 2009)

<sup>2</sup> Estuvo a cargo de las mujeres de la elite porteña. Su primera presidenta fue María Sánchez de Mendeville, viuda de Thompson. (Pineau & Fernández, 2009).

Varias décadas después, durante la segunda mitad del Siglo XIX, tuvieron lugar los primeros intentos por estructurar la educación, y vinieron de la mano de Domingo Faustino Sarmiento. El nivel inicial tuvo un lugar menor en cuanto a la preocupación por instalar los contenidos para trabajar, y mantuvieron el carácter asistencial de dicho nivel. Sarmiento luego de su paso por Europa, queda admirado por la experiencia francesa con los niños pequeños, por lo que toma de ellos las salas de asilo y cunas públicas, destinado a los niños/as de 2 a 7 años.

Las salas de asilo tienden más a preparar la educación moral del niño que a su instrucción, sin descuidar esta última, como medio de invertir el tiempo. La edad de los alumnos de estos establecimientos no ha de pasar de siete años ni bajar de dos. Su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria. (Sarmiento, 2011, p. 189)

Comenzamos a vislumbrar aquí la raíz fundante de la educación inicial en Argentina. Sarmiento otorga un rol fundamental a las mujeres, como responsables de la educación de esa franja etaria, asumiendo que sus puestos no serán disputados por varones. Sarmiento, en su libro "Educación Popular" escribe un capítulo que llamado específicamente "La educación de las mujeres" en el que explica la importancia de que las mujeres, o al menos algunas de ellas, estén bien educadas para su proyecto civilizatorio, ya que por su instinto maternal y las características de su género son las que pueden dar educación en los primeros años.

Si no hubiese la sociedad de ocuparse, entre nosotros, de repartir igualmente la educación entre los dos sexos, cierto número muy crecido de mujeres debiera en todo caso recibir una buena educación, para servir de maestras para enseñar a los pequeñuelos los primeros rudimentos de lo que constituye la enseñanza primaria (Sarmiento, 2011, p. 107)

Ya que:

Su influencia sobre los niños tiene el mismo carácter de la madre; su inteligencia dominada por el corazón se dobla más fácilmente que la del hombre y se adapta a la capacidad infantil por una de las cualidades que son inherentes a su sexo. De la justa apreciación de este hecho ha nacido que la sala de asilo, aquella escuela preparatoria que está hoy instituida como el primer eslabón que une la educación doméstica con la

pública, ha sido por ley confiada en Francia e Italia exclusivamente a las mujeres. (Sarmiento, 2011, p. 109)

Ya sobre finales del mismo siglo, más precisamente en 1870, Juana Manso<sup>3</sup> fundó el primer Jardín de Infantes en la Ciudad de Buenos Aires. En el que ya se comienza a divisar algún tipo de enfoque pedagógico, con la introducción del método frobeliano<sup>4</sup>. (Fernández Pais, 2015, p. 69)

Para fines de ese mismo año se sancionaron dos leyes que le dieron un marco legal al Nivel Inicial, y comenzaron a crearse en todo el país jardines de infantes. Estas son, la Ley 888 de educación común en la ciudad de Buenos Aires (1875), y la Ley Nacional 1420 de educación (1884).

La Ley 1420 establece, en el artículo 11, la creación de jardines de infantes en las ciudades donde sea posible equiparlos adecuadamente, dejando en mano de cada jurisdicción la posibilidad o no de crearlos. Lo que podemos deducir en este punto, es que los jardines de infantes comienzan siendo el lugar de unos pocos, no todos tendrían acceso a los mismos, ya que muchas provincias no podrían crearlos, siendo además solo en las urbes los lugares establecidos, por lo que dicho nivel se convierte en el lugar de algunos privilegiados.

De esta manera, la educación inicial comienza a ser para un cierto sector de la sociedad, mientras que a los niños/as de los sectores más empobrecidos, en los que se sumaba la mujer al mundo laboral, se les destinaba a las casas cuna, luego llamadas “guarderías”, que tenían un fin asistencial y de cuidado, sin lineamientos pedagógicos claros. Aumentando las brechas de las clases sociales en el acceso a la educación.

Por otro lado, Sara Eccleston<sup>5</sup> inicia, en 1886, la formación de maestras especializadas en el Nivel Inicial, mediante un curso. Once años después funda su propia escuela para maestros, que al poco tiempo será clausurada. Es claro que, para comienzos del siglo XX, lo que hoy conocemos como nivel inicial atravesaba grandes desafíos de supervivencia, ya que

---

<sup>3</sup> Juana Manso (1819 – 1875): fue un espíritu inquieto, atravesado por las ideas y las utopías de su tiempo. Fue maestra, escritora, periodista y traductora. impulsó la creación de jardines de infantes, la enseñanza gradual y la utilización del juego como herramienta para la enseñanza. (Arata & Mariño, 2013)

<sup>4</sup> Federico Froebel: Pedagogo alemán. Pionero en la educación inicial y en la organización de los jardines de infantes. Fomentaba el juego y la acción, adecuados al desarrollo del niño, como método para conocer y crear.

<sup>5</sup> Sara Eccleston: Maestra experta en filosofía y especialista del método froebeliano traída desde Estados Unidos por Domingo Faustino Sarmiento.

muchos eran los que se oponían, entre ellos Leopoldo Lugones, a que los niños iniciaran su escolaridad antes de los siete años, considerándola nociva y perjudicial. Por ejemplo, en su informe del 20 de noviembre de 1903, Leopoldo Lugones, en su rol de Inspector de Educación Secundaria y Normal, describe de manera concisa la imagen del Jardín de Infantes, expresando:

... 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 EE.UU. ..., son muchos los estados que 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, a pequeños grupos de niños, de despertando, a la vez, ideas en las mentes infantiles...; y este residuo escolástico, agravado todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía madres artificiales, forma el sistema en cuestión (Mira López, 1970:302).” Como se citó en (Sarlé, P.; pág 4).

En palabras de Patricia Sarlé, los planteamientos de Lugones continúan resonando en el discurso oficial y cotidiano actual, incluso en aquellas personas que deciden dedicarse a la educación de la primera infancia, lo que influye en su perspectiva y en su enfoque pedagógico. Continúa diciendo que es a partir del informe de Leopoldo Lugones que muchos cursos de especialización en kindergarten y muchas salas de Jardín de Infantes se cierran y comienza a diversificarse la oferta educativa hacia el ámbito privado y asistencial.

A partir de 1900, el Consejo Nacional de Educación clausuró gran cantidad de establecimientos que funcionaban como jardines de infantes. Se apoyó en el argumento de que la prioridad del momento era alfabetizar, un proceso que se entendía que ocurría solo en la escuela primaria. En cambio, consideraban que el kindergarten trabajaba sobre aspectos que hacían referencia al ámbito puramente doméstico y privado (Ros, 2004; Carli, 2002; Mira López y Homar de Aller, 1970). Como se citó en (García Hervás, Guevara, & Aisenstein, 2020)

En esta lucha de supervivencia llegan a la escuela, junto con las presidencias de Hipólito Yrigoyen, las influencias pedagógicas de la Escuela Nueva, la cual se caracterizaba por respetar las diferencias, tener en cuenta los deseos de los alumnos, estimular el placer por

el aprendizaje, por el arte y la libre expresión, y estos aprendizajes se debían dar, idealmente, en contacto con la naturaleza y preferentemente desde temprana edad

En 1935 se crea la "Asociación Pro-difusión del Kindergarten", dos años más tarde, esta asociación inauguró el Instituto Sara Eccleston, que fomentaba la formación de docentes de Jardín de Infantes. (García Hervás, Guevara, & Aisenstein, 2020) Resulta interesante conocer las condiciones de ingreso al profesorado, que de alguna manera, delimitan la imagen que se ha de tener de los maestros de Nivel Inicial, estos eran:

Jóvenes con habilidad para tratar con niños y capacidad para cantar, dibujar y crear. Las postulantes debían ser mujeres, egresadas de escuelas normales nacionales, con 22 años de edad como máximo y que hubieran aprobado la prueba de aptitud para el dibujo y el canto. El plan de estudios de 1937, prioriza la enseñanza de la filosofía, algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica) y aquellos aspectos psicológicos que le permitieran a la maestra conocer las necesidades y los intereses de los niños. Con diferente nombre en sus materias, el espíritu de este programa, perdura en el plan de estudios vigente para la formación docente (Plan Resolución N° 274/74).” (Sarlé, P.; pág. 5)

Comienza así una etapa de reconocimiento oficial para el jardín de infantes. De la mano del movimiento escolanovista, el jardín de infantes obtuvo una oportunidad para afirmar su sentido pedagógico y dejar definitivamente atrás el debate filosófico sobre su utilidad. Su defensa encontraba una base de apoyo en los saberes más rigurosos, interdisciplinarios y modernos de la Escuela Nueva. Los jardines expandieron su matrícula y poco a poco dejaron de ser una opción únicamente para las familias más ricas. (García Hervás, Guevara, & Aisenstein, 2020)

Es a partir de la llegada del primer gobierno de Perón, en 1946, que se comienza a valorar la educación infantil y a producirse prácticas políticas que apoyan e impulsan el Nivel Inicial, ya no sólo desde prácticas asistencialistas, sino teniendo en cuenta lineamientos pedagógicos y objetivos claros de dicho nivel, en especial en aquellos sectores más vulnerables. Así lo señala Fernández Pais cuando afirma que: “La niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado en pos de la “justicia social”, dejando atrás la idea de beneficencia imperante hasta entonces.” (2015, pág. 3).

Se observa entonces que el llamado jardín de infantes era parte del engranaje de las políticas de inclusión social del período y resultaba funcional a la creciente inserción laboral

de la mujer (Carli, 2002). Como consecuencia de esta política, se crearon los jardines integrales, los jardines en las fábricas y la Ciudad Infantil. Esta última, fue construida sobre dos manzanas. Tal como detallan en el diario Mi Belgrano:

La mitad del terreno estaba ocupado por un parque arbolado, y en la otra mitad se encontraba el edificio principal destinado al área administrativa, una clínica, un comedor para 450 niños, las salas escolares y un teatro. En la parte exterior había una piscina y una ciudad en miniatura que reproducía a escala infantil una plaza con su fuente, la municipalidad, una escuela, una iglesia, una estación de servicio, un banco y las tiendas. Asistían diariamente unos 700 niños de los cuales la mitad residían de forma permanente en el Hogar-Escuela. (La Ciudad Infantil en el Bajo Belgrano, 2021)

En este momento, las políticas apuntaban a la totalidad de las infancias, con políticas pensadas no sólo en instituciones formales, sino en espacios extra escolaridad e incluía a los infantes menores de seis años. (Fernández Pais, 2015)

El Subsecretario de Instrucción del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Jorge Pedro Arizaga, realizó en el año 1947, una propuesta para el plan de educación primaria. El plan consistía de varias etapas o ciclos, un primer ciclo optativo, que comprendía los cuatro y cinco años de edad, un segundo ciclo, para estudiantes de seis a once años, obligatorio y un tercer ciclo en el que se formaría a los estudiantes en distintos oficios. Si bien el plan era primordialmente para la educación primaria, se puso en foco, por primera vez, al Nivel Inicial como parte del sistema educativo. (Fernández Pais, 2015, p. 4)

De ese modo, aun con carácter optativo, el preescolar de entonces encontró en la Reforma Arizaga la posibilidad de ser considerado por primera vez desde la esfera nacional. Al año siguiente, el diputado Simini, de fuerte compromiso con el proyecto nacional popular, promovió la obligatoriedad del jardín de infantes para las salas de tres, cuatro y cinco años y la consiguiente creación de jardines con la sanción de la Ley 5096 en la provincia de Buenos Aires. (Fernández Pais, 2015, p. 4)

La Ley Simini que, como ya se mencionó, plantea la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años, finalmente es derogada y reemplazada por la Ley 5650 en 1951, donde, nuevamente, deja de ser obligatorio para pasar a ser voluntario. Paralelamente se crea la Inspección General de los jardines de infantes, otorgándole así mayor valor, jerarquizándolo dentro de la educación y conformando identidad propia al nivel.

La expansión de los establecimientos de educación inicial, por entonces llamados Jardín de Infantes, se da entre la década del 50' y el 60', donde se comenzaban a vislumbrar mayores aportes teóricos, basado fundamentalmente en estudios psicológicos sobre las infancias y su subjetividad, y en el cual todas las docentes que trabajan en dicho nivel deben estar titularizadas en los institutos de capacitación existentes. (Fernández Pais, 2015)

Para 1968, se publicó el libro “Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes”, de Fritzsche<sup>6</sup> y Duprat<sup>7</sup>, consolidando un nuevo modelo pedagógico vinculado al juego y la expresión que se mantiene hasta la actualidad., pero fundamentalmente dejó atrás las prácticas asistencialistas. Además de las propuestas educativas que planteaban las autoras, como la idea de “juego trabajo”, se sumaban otras propuestas mediadas con la “experiencia directa”, entre otras. Según hace notar Fernández Pais, en este libro se habla también, por primera vez, de la importancia de los maestros varones en las escuelas.

Fue el primero en el que se alude a la presencia de “maestras y maestros” en los jardines. Sostienen las autoras que los aportes de las corrientes psicológicas plantean la necesidad de contar con personal masculino en los jardines para una mejor formación del “yo”. Se informa también que en las sesiones de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) se había aceptado que se consideraba apto el educador masculino para la educación preescolar. (Fernández Pais, 2015, p. 12)

Podemos afirmar que la década del 60' dio paso a grandes transformaciones en lo que refería a la primera infancia. Siguiendo este camino expansionista del nivel, en 1973 se sancionó la Ley 20.582 sobre jardines maternos. Esta ley nunca fue reglamentada, pero es el primer intento de pasar de “guarderías” a jardines maternos, priorizando no solo el cuidado de los niños sino también su enseñanza, apuntaba a los sectores de menores recursos.

Sin embargo, este crecimiento y valorización del nivel se verá pausado con la llegada del golpe militar de 1976, los jardines, o más bien, las escuelas fueron lugares de mucho

---

<sup>6</sup> Cristina Fritzsche: Profesora de Educación Inicial y Enseñanza Primaria, y en Psicopedagogía. Fue docente del Instituto Sara C. de Eccleston; directora del Jardín de Infantes N°1 del partido de Vicente López y asesora de la Dirección de Educación Inicial, DGCyE.

<sup>7</sup> Hebe San Martín de Duprat fue una maestra que dedicó su vida a la formación de niños y de docentes desde distintos ámbitos. Comprometida con la educación pública en general y con la protección de los más pequeños en particular, luchó hasta último momento, por una escuela más democrática. Maestra del Jardín de Infantes N°1 del partido de Vicente López.

control, en los que se preponderaban ciertos valores que se debían enseñar, muchos libros, canciones y poemas fueron prohibidos por la dictadura, así como aquellos docentes que no cumplieran con las ideologías impuestas. Así lo señala Fernández Pais:

La literatura infantil, las canciones y obras infantiles también fueron censuradas. Entre otros autores, estuvieron prohibidos Laura Devetach y su Torre de Cubos, Elsa Bornemann y su cuento “un elefante ocupa mucho espacio”, María Elena Walsh y su Reino del revés. En este contexto los movimientos en años anteriores fueron censurados. (Fernández Pais, 2024, p. 195)

Con el retorno de la democracia, en 1983, en jardín de infantes cobra nuevamente impulso, la mirada psicológica que se había instaurado en los años 60’ dio paso a una concepción en la que predominaba una mirada pedagógica.

El proyecto democrático fue el proyecto pedagógico. Educar “en” y “para la democracia fue la idea organizadora de las políticas educativas... Se asume la necesidad de la formación de una ciudadanía letrada, apta para la vida en la república, con cierta conciencia y capacidad para el sufragio. (Fernández Pais, 2024, p. 217)

Siguiendo a esta autora, en lo que respecta a los cambios que se producen en la educación inicial se destacan dos hechos fundamentales, que si bien se dan en la ciudad de Buenos Aires marcan una tendencia y un cambio a nivel nacional. Por un lado, se crean jardines maternos de la Municipalidad de Buenos Aires y, por otro lado, se inaugura la primera escuela infantil bajo la dirección de Hebe San Martín de Duprat. Esto trajo consigo una incesante producción de conocimientos y una elaboración curricular que se visibilizará a nivel nacional. Esta época se caracterizó por la constante revisión de teorías, planes y programas de formación docente, se buscaba que el jardín dejara de ser un paso previo a la primaria o concebido con esta idea de “preparar para”, y comenzara a constituirse como un nivel dentro del sistema, con carácter propio, objetivos y contenidos específicos, diferenciándose de los otros niveles y manteniendo, a su vez, la integración con los otros niveles educativos, para lograr así asegurar la continuidad y sistematización de los aspectos políticos-pedagógicos. (Fernández Pais, 2024, p. 223)

A partir de las distintas reuniones realizadas con jardines maternos y de los intercambios organizados por la Dirección de Educación Inicial, bajo la conducción de Hebe Duprat, surgieron los lineamientos que inspiraron el Diseño Curricular de 1991.

Hemos podido observar como la identidad del nivel inicial se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, aunque la definición de objetivos y contenidos comenzó a concretarse con la sanción de la Ley Federal de Educación, en la cual se establecieron los Contenidos Básicos Comunes y la obligatoriedad de la sala de cinco años. Finalmente, en 2006, con la creación de la Ley de Educación 26.206, se reconoce que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad, logrando así darle al Nivel un sistema jurídicamente organizado y de validez nacional.

La Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación son dos leyes clave en la historia de la educación en Argentina, y en particular para el nivel inicial. La Ley Federal de Educación (24.195), promulgada en 1995, tenía como objetivo principal actualizar y modernizar el sistema educativo argentino. Por un lado, la ley propone cierta autonomía provincial y la descentralización de la educación, ya que otorga relativo poder y grado de control a las provincias y municipios. Así lo establece en el artículo 3 y 4:

ARTICULO 3° — El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

ARTICULO 4° — Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.” (Ley Federal de Educación 24.194)

Cómo también se menciona en el artículo 51 de la misma ley y que orientan el gobierno del sistema educativo: unidad nacional; democratización; descentralización y federalización; participación; equidad; intersectorialidad; articulación; y transformación e innovación. (Ley 24.195)

En lo que respecta al Nivel Inicial, es la primera vez que se lo coloca como parte del sistema educativo, reconociendo la educación inicial como una etapa crucial para el desarrollo educativo. Tal es así que se establece la obligatoriedad de la educación desde los cinco años y al nivel inicial como parte del sistema educativo:

ARTICULO 10. — La estructura de sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por: a) Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran. (Ley Federal de Educación 24.194)

Se propone también fijar los objetivos propios del nivel inicial, la mayoría de ellos perduran hasta nuestros días en las escuelas. Se otorga el rol del educador a profesionales especializados, tanto para salas de 3, 4 y 4 como también en los denominados Jardines Maternales, dirigido a menores de 3 años. Y serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias. (Artículo 14)

Algunos de los objetivos propios del nivel que se especifican en el artículo 13 son: incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación, las formas de expresión y comunicación tanto verbal como gráfica. Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, el juego, el desarrollo socio-afectivo, y los valores éticos. Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente, entre otros.

Por su parte, la Ley Nacional de Educación (26.206), sancionada en 2006, marcó un hito importante en la educación argentina pues tenía como objetivo principal:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ley Nacional de Educación 26.206)

En esta ley se busca “recentralizar” a la educación, es decir, otorgando las libertades pertinentes a cada provincia y jurisdicción, pero con una idea común para todo el territorio. “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.” (Artículo 5). En un intento de generar mayores igualdades en todo el territorio nacional.

En lo que respecta a Educación Inicial, la ley contempla que “constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.” (Artículo 18). También propone, en el artículo 19, la universalización de las salas de cuatro años. Es decir, que todos los sistemas educativos, públicos o privados, deben poder brindar el servicio educativo desde los cuatro años de edad en adelante.

La Ley Nacional de Educación establece que la educación inicial tiene como finalidad promover el desarrollo integral de los niños, cómo se especifican en el artículo 20, estimulando su potencial cognitivo, afectivo, social y motor, enfatizando la importancia de la estimulación temprana, el juego y la exploración como metodologías pedagógicas (Ley Nacional de Educación 26.206). Empezamos a hablar no sólo de la educación de niños/as de 45 días a 5 años, sino también que se los considera sujetos de derechos y, por tanto, participantes activos de la formación integral a la que la ley apunta.

Finalmente, la ley dispone que la evaluación en la educación inicial debe ser formativa y centrada en el seguimiento del desarrollo de los niños, en lugar de pruebas estandarizadas. Por primera vez, no sólo hablamos del nivel inicial como parte del sistema educativo, con objetivos propios del nivel, sino también que se le da su valor pedagógico y por tal el lugar de la evaluación de los aprendizajes, adaptados a las características del nivel educativo y las edades de los estudiantes.

Adentrándonos más en la actualidad, podemos destacar dos sucesos que impregnan las marcas más recientes en materia de educación argentina. Estos son los últimos dos cambios de gobierno que se vivieron en el año 2015 y en el 2019.

En el año 2015, asume la presidencia de la Nación Argentina, el ingeniero Mauricio Macri. Entre los aspectos más importantes durante su mandato, en lo que respecta al nivel inicial, podemos destacar dos hechos. Por un lado, el gobierno de Mauricio Macri, planteó la obligatoriedad de la educación desde los 3 años, y por tal la apertura de nuevos jardines y salas de nivel inicial que no llegaron a concretarse en su totalidad. Y, por el otro lado, el anuncio de el plan “Aprender Conectados” el cual implicaba que se comiencen a trabajar con robótica y programación desde los primeros años de escolarización.

El proyecto que buscó instaurar la obligatoriedad de la sala de 3 años estuvo signado de discusiones, acuerdos y desacuerdos. En una nota del diario Clarín se vislumbran alguna de estas cuestiones. Dillon (2016) comienza la nota manifestando que el presidente enviará al

congreso un proyecto de ley para hacer obligatoria la sala de 3 años, lo que, en caso de aprobarse “obligará al Estado a incorporar a más de 180 mil chicos de 3 años que hoy están fuera del sistema educativo” (Dillon, 2016).

En esta misma línea, Fernando J. de Aróstegui, escribió otra nota para el diario La Nación, en el que plantea que lo que se busca con el proyecto no es sólo incorporar al sistema más estudiantes, que en ese momento estaban por fuera del sistema educativo formal, sino también tiene como finalidad: “garantizar que los chicos ingresen en primer grado en "mayor igualdad de oportunidades" y de "reducir la probabilidad de abandono del sistema educativo"”. (Aróstegui, 2016)

Ahora bien, como ya se mencionó, esta propuesta no tuvo el acuerdo de todos los especialistas en educación y se encontraron con opiniones diversas. Tal es el caso de Patricia Redondo<sup>8</sup>, quien comentaba al diario Clarín (2016) que:

Las prioridades actuales no pasan por seguir avanzando sobre la obligatoriedad, sino por cumplir las legislaciones vigentes, en particular la ley de obligatoriedad de 4 años y la de regulación de las instituciones que brindan educación y cuidado a la primera infancia, sancionada en 2015, que aún no se cumple. Como se citó en (Dillon, 2016)

Otros, como Eleonor Faur, investigadora del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), coincidían en que la obligatoriedad de la sala de 3 era una propuesta superadora y que brindaría mayor igualdad de oportunidades, en especial entre las distintas clases sociales, así lo compartía: “Faur confía en que la medida permita “salir de la dicotomía actual entre jardines pobres para chicos pobres, y jardines de calidad para chicos de clase media y alta” (Dillon, 2016).

Finalmente, más allá de que el nivel inicial se convirtió en un foco de debate y contradicciones, el proyecto de Ley no consiguió instaurarse, y se continuó con las leyes vigentes hasta el momento, que plantean la obligatoriedad de la sala de 4 años y la universalización de la sala de 3 años.

---

<sup>8</sup> Patricia Redondo: Es Doctora en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Especialista en Educación Inicial. En la actualidad es Directora Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. (FLACSO)

Otro de los aspectos más importantes de este gobierno fue el plan “Aprender Conectados”. Lo que se buscaba con esto, y en palabras de la entonces gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, era que todas las escuelas públicas y todos los jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires tengan robótica y programación, entendiendo que para que los chicos aprendieran mejor Matemáticas y Lógica, un camino era incorporar las nuevas tecnologías. (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires , 2019) El plan contemplaba un equipamiento tecnológico y capacitación docente para hacerse eco de estos artefactos, y así poder trabajar con estas herramientas dentro del aula.

Se está llevando adelante la alfabetización en el nivel inicial para que la educación digital, por primera vez, sea una realidad en todos los niveles de la educación obligatoria, y que todos los alumnos aprendan a hacer un uso seguro, responsable y crítico de las tecnologías.

El Plan contempla el equipamiento tecnológico de los establecimientos educativos estatales y contenidos didácticos que incluyen 2.000 recursos innovadores de enseñanza para el aula. El equipamiento tecnológico, que ya comenzó a llegar a los jardines y alcanzará a todos en los próximos meses, incluye un Aula Digital Móvil con: kits de robótica, proyector, tabletas, pizarra digital, etc. (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires , 2019)

Para el año 2019, la Argentina se encuentra nuevamente en el desafío de elegir a quienes serán sus gobernantes los próximos cuatro años. Ante un país con alta inflación, y una sociedad poco contenta con la gestión del gobierno anterior, ganan las elecciones el partido opositor, encabezado por el abogado Alberto Fernández. Analizaremos algunas cuestiones centrales en lo que respecta a la educación inicial durante ese periodo.

A los pocos meses de iniciada la presidencia de Alberto Fernández, la pandemia del COVID-19, se convierte en un tema central en el quehacer de su gobierno, las políticas en educación, por tanto, estarán signadas por el contexto social de ese momento.

Como resultado de la propagación de la pandemia de COVID-19, la suspensión de las clases presenciales en Argentina fue implementada el lunes 16 de marzo de 2020, mediante la Resolución N° 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación. En este contexto, a partir del inicio del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), el gobierno nacional debió implementar una variedad de estrategias con el propósito de sostener la continuidad pedagógica y asegurar el derecho a la educación en todos los niveles del sistema educativo.

(Ministerio de Educación de la Nación, 2020) Se destacan entre algunas de las medidas implementadas:

La puesta en marcha de las plataformas y portales educativos virtuales, las interacciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes, los programas educativos transmitidos por radio y televisión, la producción y entrega de materiales en formato digital e impreso, así como la facilitación del acceso a dispositivos tecnológicos entre docentes y la distribución entre las y los estudiantes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 7)

Estas medidas fueron acompañadas, necesariamente, de “capacitación docente en el manejo de herramientas digitales y en la gestión de las aulas virtuales” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 13)

Las dificultades para disminuir la curva de contagios y contener la propagación del virus en el país retrasaron la reapertura de las escuelas. Como resultado, casi la totalidad de las niñas, niños y adolescentes en Argentina tuvieron que cursar el ciclo lectivo 2020 desde sus hogares, siendo acompañados de manera remota por sus docentes.

Finalmente, para el ciclo lectivo 2021, las puertas de las escuelas volvieron a abrirse para recibir a los estudiantes y docentes, no fue, sin embargo, sin afrontar nuevos desafíos. Con el objetivo de planificar el regreso a las aulas, se elaboraron e implementaron una serie de protocolos de seguridad sanitaria, así como nuevas directrices para el uso de los espacios escolares y la organización de las entradas y salidas de las escuelas, con el fin de garantizar el cumplimiento de las normas de distanciamiento social. (Ministerio de Educación de la Nación, 2020) El nivel inicial no fue la excepción de estos reordenamientos, sin embargo, intentar mantener el distanciamiento social de niños tan pequeños, no es una tarea desprovista de inconvenientes. Aparecen, en esta instancia, las denominadas “Aulas Burbuja”.

De esta manera, los cursos serían separados en burbujas más pequeñas, para propiciar el distanciamiento de 1,5 mts entre personas, el cual se alternarían para asistir a la escuela. Desde los 5 años es obligatorio el uso de barbijo de los estudiantes. Los docentes utilizan barbijo y máscara. Las puertas y ventanas de las aulas siempre abiertas para garantizar una buena ventilación, entre otras. (Vallejos, 2020)

Sin dudas, los años escolares durante la época de la pandemia no fueron sencillos, ni desprovistos de dificultades y críticas. Se vislumbraron y acrecentaron las diferencias y

desigualdades entre aquellos estudiantes que tenían acceso a las tecnologías y aquellos que no. A medida que avanzaron las políticas sanitarias en materia de vacunación del COVID-19, la situación en las escuelas se fue normalizando, no sin dejar cambios en la manera de pensar la enseñanza, en especial con lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías.

## **1.2 El Nivel Inicial hoy**

A lo largo de este recorrido histórico pasamos por las distintas instancias que sucedieron para la conformación de los jardines de infantes, su valor, sus contenidos y sus objetivos. Sin embargo, cuando uno se pone en la tarea de buscar información sobre la constitución del nivel inicial, ya no desde el punto de vista fundacional, sino pedagógicos, es decir todos los aportes de dicho nivel que vayan conformando las maneras de pensar y trabajar con niños de dichas edades, resulta una tarea ardua y discontinua. Con esto no quiero decir que no haya una fuerte influencia teórica en las prácticas del Nivel Inicial, pero sí que dicho nivel siempre ha quedado excluido de las investigaciones científicas de nuestro país, a diferencia de otros niveles, como por ejemplo el nivel primario.

En la búsqueda de información en diferentes fuentes bibliográficas, se evidencia el lugar relegado que tuvo el Nivel Inicial en la educación Argentina. Pocos son los documentos que explican o fundamentan de manera teórica la importancia de dicho nivel, sino más bien los textos relevados muestran solamente el momento de aparición. Tal como señalan las autoras Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce (2020):

Los desarrollos historiográficos de la educación argentina han relegado la educación inicial a lo largo del siglo XX en consonancia con definiciones político-pedagógicas predominantes sobre la enseñanza en los primeros años de vida. Si bien las preocupaciones por la educación destinada a esa franja etaria formaron parte de las discusiones y propuestas ligadas a la organización del sistema educativo argentino, nos habilitan a señalar la vacancia en el campo de la historia de la educación sobre el desarrollo de las prácticas educativas destinadas a los más chicos que se homologa con los tardíos y desiguales desarrollos de las mismas.

Hemos visto que la educación inicial surge en nuestro país con un carácter asistencial, de cuidados, instaurando lo “maternal” para otorgar así un papel primordial a la mujer en

estos establecimientos. Con el correr de los años esto ha ido cambiando, aunque ciertos prejuicios e ideas sigan estando presentes en el imaginario social.

Así lo señala Patricia Sarlé: “a la tarea educativa del jardín de infantes se le asigna un carácter familiar más que educativo. Sus maestras son segundas mamás y se espera que cubran las carencias que los niños traen de sus familias de origen” (Sarlé, p. 14)

Resulta imposible pensar en la educación de niños/as tan pequeños sin dar significativo peso a la impronta socio-afectiva por parte de sus educadores. De ahí que esta mirada de docentes “cariñosas”, “dulces”, “tiernas”, como la “segunda mamá”, aparezcan asociadas y casi inseparables al rol de los docentes del nivel inicial. Y resulta extraño atribuir estos adjetivos a los hombres, que más bien deben cumplir con el carácter de “fuertes”, “estrictos”, “fríos o incapaces de mostrarse sensibles”, entre otros. De aquí que la idea de pensar a docentes varones en educación infantil resulte por momentos controversial. Profundizaré respecto a este tema en el capítulo 3.

Además, es habitual escuchar que los niños van a la escuela a “socializar”, “a jugar”, “a cantar canciones”, los jardines maternos siguen funcionando socialmente como el lugar de “guarda” mientras los padres trabajan. Es decir, es sabido que la escuela trabaja contenidos pedagógicos y no se niega la educación que allí se brinda, pero existe aún cierto desconocimiento de lo que realmente sucede dentro de las aulas y una subestimación de las capacidades intelectuales de esta franja etaria, este desconocimiento de los contenidos propios del nivel lleva a las familias a tender más como una preparación para el nivel primario, del cual si tenemos conocimientos claros acerca de los contenidos que allí se enseñan.

Esta mirada social del nivel inicial me lleva a cuestionar el lugar que ocupa en la educación argentina, de qué manera la escuela y los docentes que trabajan en educación infantil son los que reproducen y/o fomentan los estereotipos de género, respondiendo a los que se “espera” de ellos.

Me parece prudente que podamos entender la importancia del Nivel Inicial, ya comprendimos cómo aparece en la historia, pero es importante reivindicar el por qué continúa y por qué tiene cada vez mayor alcance. En una nota para el periódico La Prensa, la psicopedagoga Adriana Napque explica:

Sabemos la importancia que tienen esos primeros años de vida para el neurodesarrollo, que va a estar condicionado por un montón de factores que van a

influir en su vida. Ellos son los biológicos, psicológicos, culturales y socioeconómicos por eso es importantísimo que se cuide ese primer momento y que se estimule ese desarrollo en ese período de tiempo. Ese neuro-desarrollo óptimo va a ser importante para la maduración del sistema nervioso e importante para que se desarrollen todas esas funciones cognitivas e incluso para la formación de la personalidad. (2022).

Desde aquí que se vaya erradicando la idea social de que los niños en el nivel inicial van a jugar y a socializar, por supuesto que son aspectos importantes para trabajar en esta franja etaria. El juego es tanto medio como contenido en sí, es decir, los infantes aprenden mediante el juego, pero el juego también es un derecho de las infancias que se debe garantizar y por tanto promover.

Desde Aptus se realizó un estudio sobre el impacto de las políticas públicas en el nivel inicial, donde la evidencia demuestra que:

La asistencia al jardín de infantes mejora los rendimientos en Lengua y Matemática en la primaria, aumenta las tasas de permanencia en la escuela, incrementa el número de años escolares completados, mejora la disciplina escolar, reduce las tasas de abandono, mejora la probabilidad de graduarse de la secundaria y acrecienta la probabilidad de matricularse en la universidad. Además, a largo plazo se asocia con una menor probabilidad de ser encarcelado y mayores ingresos en la adultez. (2023)

El nivel inicial es importante en la vida del niño porque va a ir ayudando en la estimulación temprana y a posibilitar ese despliegue integral de todas las áreas y funciones.

Va a ir permitiendo que ese niño vaya creciendo, fortaleciéndose y generando una progresiva seguridad en sí mismo. Adquirirá mayor despliegue y destreza en todos los planos sea en el emocional, en el social, en el motriz, en el plano del lenguaje. Potenciará todas las funciones cognitivas y permitirá un desarrollo gradual y paulatino de las funciones ejecutivas que son tan importante para la perseverancia, para el desarrollo de hábitos y de rutinas. Todo lo que tiene que ver con esa formación integral y saludable que es la base del desarrollo. Adriana Napque, como se cita en (Badeni, 2022)

A su vez, está comprobado que los niños y niñas que han ido a jardín suelen tener mejores resultados en la primaria, en especial en Lengua y Matemática, que aquellos niños que no han tenido experiencia previa. Así lo explican en Gabriel Sánchez Zinny, en una nota

para Infobae: “las pruebas Aprender <sup>9</sup> lo muestran con claridad. Existe una correlación directa entre los años de asistencia al jardín de infantes y los logros de desempeño tanto en Prácticas del Lenguaje como en Matemática.” (2019) Agrega además datos estadísticos que sustentan esta explicación.

A modo de ejemplo, con tan solo un año más de jardín, hay un 7% menos de niños de sexto grado de primaria que desaprovechan en Lengua. En Matemática, esa diferencia es de casi 10 por ciento. En secundaria, el rendimiento en Lengua de los jóvenes de sexto año muestra una diferencia significativa en función de la cantidad de años de asistencia al jardín de infantes. Es así que, de no haber asistido al nivel inicial, los resultados muestran un 23% más de jóvenes que desaprovechan la materia respecto de aquellos que asistieron 2 o más años al jardín. (Zinny, 2019)

Ahora bien, entendiendo la importancia de la educación temprana, en especial de los sectores más desfavorecidos que son los que más provecho sacan de estas instituciones, el acceso a la educación de nivel inicial tiene sus limitaciones. En Argentina, los especialistas coinciden en que: “El jardín de infantes mejora las trayectorias educativas, pero faltan 24 mil aulas para garantizar la cobertura en salas de 3, 4 y 5” (Aptus, 2023). La sala de 3 es la que más desfavorecida se ve en cuanto su acceso. Esto, lamentablemente, influye sobre todo al sector público, ya que en el sector privado es más fácil encontrar vacantes o infraestructuras que respondan a las demandas sociales por el acceso a la educación.

Desafortunadamente, Argentina se encuentra muy por detrás a nivel mundial y en América Latina en cuanto a su oferta educativa en educación inicial. Las estadísticas muestran que:

La tasa bruta de matrícula en educación preprimaria del 2020 de nuestro país apenas presentó un índice del 77,8 por ciento. De esta manera, la Argentina ocupó el puesto número 12 en el ranking de las 30 naciones de América latina y el Caribe, justo por encima del promedio de la región, que corresponde al 77,5 por ciento, de acuerdo con la CEPAL.-

Países como Costa Rica, Cuba, Uruguay y Brasil presentan tasas superiores al 95 por ciento, en tanto que Chile está por encima del 80 por ciento. En el otro extremo,

---

<sup>9</sup> Las Pruebas Aprender son evaluaciones "de carácter censal" que se realizan en escuelas de todo el país con el objetivo de evaluar los conocimientos en Lengua y Matemática de estudiantes de 6° grado.

naciones como Guatemala, Honduras y Panamá se encuentran por debajo del 50 por ciento.-

A escala global, en tanto, la tasa de inscripción de niños de 3 a 5 años de edad en nivel preprimario coloca a la Argentina en el 30° puesto de una lista de los 42 países que estudia la OCDE, con una tasa similar del 77 por ciento, quedando por debajo del promedio, que alcanza el 83 por ciento. Dicho ranking es liderado por Francia e Israel, con tasas del 100 y el 99 por ciento, respectivamente. Incluso 19 de los países mencionados cuentan con tasas por encima del 90 por ciento. (La importancia del nivel inicial, 2023)

Ya hemos visto que el Nivel Inicial tiene un largo recorrido transitado, y que aún le queda un largo camino por transitar, entender la importancia en las trayectorias escolares para ampliar cada vez más las posibilidades de toda la población. Entendiendo la importancia y el impacto de dicho nivel resulta crucial pensar y repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de las aulas, para brindar aprendizajes significativos y formar bases sólidas.

Adentrándonos a lo largo de la historia aparece una notable ausencia de la figura del varón en la docencia, lo que da lugar a nuevas preguntas: ¿Es este imaginario social del nivel inicial lo que aleja a los hombres a la tarea de la enseñanza en dicho nivel? ¿El poco prestigio del nivel impulsa a los hombres a buscar otras profesiones? ¿Es el “rol maternal” lo que atrae a la mayor elección de las mujeres a la docencia? ¿Qué prejuicios sociales acarrearán los docentes varones de educación inicial? ¿el bajo salario docente es un factor determinante en la elección de la docencia por parte de los hombres? Y finalmente, ¿cómo influye la poca presencia masculina en la subjetividad de los infantes? ¿Es importante la presencia masculina en el nivel inicial?

En los capítulos siguientes, se intenta responder a estos interrogantes, basándome en los aportes de diferentes autores, investigaciones científicas, revistas y artículos científicos. Cabe aclarar, que la búsqueda de datos sobre el tema no ha sido una tarea sencilla, el material encontrado resulta de mucha utilidad, pero hay escasos trabajos realizados al respecto, muchos de los que encontramos siguen teniendo poca profundización de los problemas que interesan a esta obra. Aunque se vislumbra que, en los últimos años, las líneas investigativas apuntan a analizar y reflexionar, cada vez más, sobre estas cuestiones.

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN INICIAL COMO REPRODUCTORA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Desde hace más de una década se viene hablando de los prejuicios y atributos que se le atribuyen tanto a hombres como a mujeres, pensándolo desde el imaginario social. Ahora bien, en relación a la escuela, resulta crucial reflexionar en torno a las siguientes preguntas ¿es la sociedad la que impone ciertos estereotipos de género o es también la escuela la que los reproduce? ¿Existen practicas sexistas en las aulas? si existen, ¿se dan desde el nivel inicial?

Hablar de perspectiva de género en niños tan pequeño genera mucho temor, tanto en las escuelas, como en las familias. De allí es que se hace necesario reflexionar sobre el tema y darle un marco teórico adecuado.

En el nivel inicial, existieron desde sus inicios ciertos sectores de juego, tales como el rincón del hogar, el rincón de construcción, el rincón literario, entre otros. Por mucho tiempo hubo sectores casi exclusivos de nenas y varones. Hoy estos sectores siguen existiendo, aunque sin barreras de género, en principio. Se señala esto, porque aún existen en las escuelas ciertas prácticas desprovistas de reflexión que tienden a reproducir estereotipos de género. Además de las presiones sociales que existen alrededor, ¿cuándo han visto a un niño actuar de mujer en un acto escolar? Sin embargo, no es tan difícil que suceda lo contrario. Los docentes se encuentran en una contradicción cuando un niño, en un juego de dramatización, quiere colocarse un vestido ¿Se permite? ¿Qué sucede si la familia del niño se entera? ¿Qué sucede ante el planteo familiar en la escuela por ese hecho? ¿Sucede lo mismo si una nena se quiere disfrazar del hombre araña?

Si bien existe una toma de consciencia de la sociedad y de los docentes en cuanto a estas prácticas escolares, existen múltiples acciones que se llevan a cabo en la escuela y que se reproducen sin siquiera reflexionar al respecto. Estas acciones pueden verse muy representadas en las llamadas “rutinas” escolares algunas de las cuales se describen a continuación.

#### **2.1 Los hábitos y las rutinas en el Nivel Inicial**

La educación se configura como una práctica social que debe asumirse desde su dimensión social y política, la cual contribuye al cambio y a la transformación de la sociedad.

Según Touraine (2016), citado en Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez (2020), “el papel de la educación no es socializar, sino aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo” (p. 18). Esto resalta que la educación no solo refleja dinámicas sociales, sino que también actúa como un agente de cambio dentro de un entramado socio-histórico. Las acciones educativas, en este sentido, se convierten en productoras de cultura y sociedad. (Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, 2020) Lo que interesa aquí es analizar aquellas acciones educativas que se realizan en forma de hábitos y rutinas, y que se llevan a cabo en las escuelas sin, al parecer, una reflexión profunda del por qué y para qué.

Como ya se señaló en el capítulo anterior, el Nivel Inicial surge con un carácter asistencialista, que poco a poco fue formalizándose, de ahí que en la educación de la primera infancia prevalezca, de manera muy arraigada, prácticas de higiene, alimentación y con la reproducción de modelos de comportamiento social.

Para explorar este tema con mayor profundidad, es necesario conocer los procesos de modernización educativa que tuvieron lugar en el país durante el siglo XX. Las campañas de higienización en la Argentina, según González Pulido (2013), fueron parte de un esfuerzo más amplio del Estado para homogeneizar a la población, eliminando las raíces indígenas y gauchas, vistas como un obstáculo para el progreso. Estas políticas, arraigadas en la escuela Sarmientista, buscaban imponer una identidad nacional basada en la cultura europea, excluyendo la diversidad cultural del país. Sarmiento, en su afán por crear una Nación unificada, promovió una educación pública que jugó un papel central en la formación de una sociedad "civilizada", donde el maestro y otros actores clave moldeaban los hábitos de la población para alinearlos con los ideales de las élites.

La escuela comenzó a constituirse en escenario idóneo para la transmisión de los ideales de progreso y civilización, por lo que el maestro, el médico y los intelectuales cercanos a los discursos médico-biológicos se convirtieron en protagonistas de la formación de la infancia, no para hacer de la higiene un componente educativo más, sino, más allá de eso, para constituir la en eje organizador de las rutinas escolares. (González Pulido, 2013, p. 83)

La idea de higienización, entendida como el proceso de fortalecimiento y restauración de la población, especialmente de los niños se convirtió en un objetivo clave para alcanzar una sociedad culta, civilizada y más afín al ideal europeo. En este contexto, prácticas como la limpieza, una alimentación adecuada y el vestuario apropiado ocuparon un lugar destacado en

comparación con la educación. Tal como parafrasea Gonzalez Pullido (2013), según Noguera, la higiene, tanto en su aspecto práctico como en su dimensión teórica, se convirtió en el eje central en torno al cual giraba toda la dinámica de la vida escolar (Noguera, 2002, p. 284). En aras de promover la higiene intelectual, física y moral, los horarios, espacios, cuerpos y mentes fueron organizados según los criterios de médicos e higienistas, con el objetivo de ejercer un control sobre la infancia y garantizar así un futuro más próspero, o al menos no tan deshonroso, para la nación. (González Pulido, 2013)

Todas las acciones de rutina tienen como intención dar respuesta a las necesidades de los niños, estos son, la alimentación, la higiene, el descanso, mientras que otras son rutinas de desplazamientos, como los trenes, filas, rondas, etc. Pareciera que buscan modos de “agilizar” y ordenar la tarea para el adulto. Los niños acostumbrados a canciones, frases, rimas repetidas reaccionan de manera condicionada por estas, casi de manera automática. Se perciben estas rutinas como inamovibles, inmodificables, naturalizadas, porque “en el jardín siempre se hizo así”.

En el contexto educativo y especialmente en la educación inicial pareciera que hablar de rutinas conlleva a desdeñar el aprendizaje fundamentado en intereses, necesidades y exploración autónoma del niño y la niña. Desde distintos lugares se ha advertido que la rutina atenta contra esto e impone una secuencia rígida de acciones mecanizadas e innegociables. No obstante, otros escenarios de enunciación la instalan como condición de posibilidad para la emergencia de nuevos procesos pedagógicos. (González Pulido, 2013, p. 82)

En concordancia con lo que plantea la autora, es pertinente señalar que las rutinas no son malas per se, sino que es necesario hacer una reflexión profunda de las mismas para comprender el fin o el objetivo de cada una, repensarla y modificarla para que tenga un verdadero valor pedagógico, con un sentido en el aula.

Estas actividades cotidianas o las rutinas tienen el valor de permitir a los niños realizar anticipaciones básicas acerca de que acontece durante la jornada escolar. Las rutinas permiten que los niños no vivan la organización del tiempo como azarosa o aleatoria. Sin embargo, estas actividades cotidianas, no pueden ocupar un tiempo demasiado extenso en la jornada de trabajo, y mucho menos estar desprovistas de cualquier tipo de reflexión docente.

Tomando los aportes de Zabalza, las funciones principales que se desarrollan al trabajar con rutinas y hábitos en la educación infantil son: Ofrecer un marco de referencia.

Una vez que se ha aprendido la correspondiente rutina, el niño o niña es capaz de concentrarse en lo que está haciendo sin pensar ni preocuparse en lo que vendrá después. Generar seguridad, dado que se trata de una actividad conocida por quien la realiza. Actuar como indicador temporal, puesto que aporta una percepción sensorial de los distintos momentos en los que debe efectuarse la actividad permitiendo saber qué es lo que hay que hacer antes y qué después. Potenciar procesos de captación cognitiva, referida a las distintas estructuras que presentan las diferentes actividades a realizar. Desarrollar virtualidades cognitivas y afectivas a nivel metodológico con motivo de las posibilidades de aprendizaje posterior que tendrán los niños y niñas respecto a la adquisición de estrategias de planificación y organización de los aprendizajes. Como se citó en (Álvarez González, 2019, p. 8)

En el mismo sentido González Pulido (2013), parafrasea a Rimoli y Ros (2009), al decir que, estas acciones repetitivas, arraigadas por la constante interacción entre los sujetos a lo largo del tiempo, podrían entenderse como un medio de control social y de disciplina, enlazadas con una cultura escolar específica que constituye el núcleo de todo proceso de institucionalización.

Suelen repetirse sin ser pensados como propuesta de aprendizaje para los niños, por lo cual tampoco se despliega en su desarrollo una situación didáctica. Se asocian a formas de control y organización externas de la conducta del niño. Parecen contraponerse a lo que se denomina ‘actividades centrales’ o ‘actividades programadas’, con una valoración inferior. (Rimoli & Ros, 2009, p. 97) Como se citó en (González Pulido, 2013, p. 88)

Si se entiende que toda actuación docente y escolar es un acto político, debemos analizar dichas prácticas cotidianas para ver qué mensaje estamos enseñando a los estudiantes. Debemos tomar estas rutinas mecanizadas, analizarlas críticamente y usarlas en pos de plantear actividades ricas en contenido.

Pensar en la recuperación de estos espacios como terrenos fértiles para el trabajo pedagógico, transfórmalos en objetos de conocimientos y plantearse interrogantes acerca de ellos. Preguntarse sobre el sentido y significado de las acciones que realizamos cada día, supone crear condiciones favorables para el aprendizaje de los alumnos y para la revitalización del trabajo institucional. (Rimoli & Ros, 2009, p. 98) Como se citó en (González Pulido, 2013, p. 88)

Como ya se analizó, estas rutinas no están desprovistas de significados. Aunque se hagan mecánicamente y sin demasiado análisis, tienen de manera explícita o implícita un contenido que se transmite de manera silenciosa, de ahí la importancia de analizar cada acto, cada canción, cada momento rutinario del jardín.

## 2.2. Las rutinas del nivel inicial ¿reproducen estereotipos de género?

Cabe preguntarse ahora, acerca de los estereotipos de género que se producen y reproducen en canciones, traslados, cuentos y acciones que se llevan a cabo en la jornada escolar. Cada vez hay más conciencia sobre esto, pero queda en manos de cada docente modificar o no estas cuestiones, las cuales muchas veces pasan desapercibidas.

Algunos ejemplos que se pueden mencionar son: las rutinas de traslados, ya que no es extraño ver trenes separadas por sexos, varones de un lado y niñas del otro. Múltiples canciones estereotipadas, para el saludo o la merienda, ejemplo de alguna de estas:

Viene un barco cargado de sirenas,

llegaron las niñas,

hoy las vamos a saludar...

hola niñas ¿Cómo les va? “Bien, muy bien”...

Viene un barco cargado de tiburones,

llegaron los varones,

hoy los vamos a saludar... Hola varones ¿Cómo les va?

Bien, muy bien...

Viene un barco cargado de florcitas,

llegaron las señoritas,

hoy las vamos a saludar...

Hola señoras, ¿Cómo les va?

Más allá de la rima evidente, ¿son casuales los roles asignados en la canción? Las niñas con las sirenas y los varones con los tiburones, ¿Qué pasa cuando los estudiantes

quieren elegir otro atributo, aunque no rime que represente a las nenas o a los nenes? Otro claro ejemplo puede ser:

Adiós, hasta mañana  
 nos vamos del jardín,  
 mañana volveremos,  
 chiribin, chiribin, chin chin...

En la puerta de casa,  
 ¿Quién nos esperará?  
 ¿Será nuestra mamita?  
 ¿Será nuestro papá?

Cada una de estas canciones que se utilizan a lo largo de la jornada en el jardín, de una u otra manera marcan ciertos estereotipos e imposiciones, lo que lleva a preguntar ¿Es ese el modelo de familia que comparten todos los estudiantes? ¿Desde el rol de agentes socializadores y transmisores de cultura es correcto recitar esta única categorización?

Seguimos con los ejemplos de canciones estereotipadas, una canción de despedida es, por ejemplo:

Nos vamos a despedir.

Nos vamos ya del jardín.

Saludo a mamá que me espera feliz.

Hasta mañana jardín.

Las realidades de nuestras infancias son diversas, en primer lugar, no a todos los espera a la salida su mamá, en ocasiones los busca otro miembro de la familia (papá, mamá, abuelo/a, hermano/a, tío/a, etc). Para otros, la suerte es distinta y los busca un agente externo al vínculo familiar, como puede ser el transportista, la niñera/o, el familiar de algún compañero/a de curso, entre otros. Por otra parte, que importante el rol que le otorga a la mujer y madre esta canción, casi asegurando, de manera invisible, que es quien debe cumplir con esta tarea, la madre que se ocupa de sus hijos, la responsable de llevar y buscar a los hijos/as de la escuela.

Es importante señalar que, incluso en canciones populares utilizadas en el jardín, se hace referencia a la "señorita", lo que puede contribuir a perpetuar la noción de que las mujeres son las principales responsables de esta etapa del desarrollo infantil. Esta representación cultural refleja y, a su vez, refuerza los roles de género tradicionales, donde se espera que las mujeres asuman roles de cuidado y educación en la primera infancia, mientras que los hombres pueden tener menor presencia en este ámbito. Es esencial reflexionar sobre cómo estas representaciones influyen en nuestras percepciones y expectativas sobre el trabajo educativo y el género en el contexto de la primera infancia. Algunos ejemplos de estos repertorios podrían ser:

Buenos días señoritas,  
 buenos días mi jardín.  
 Hoy venimos muy contentos  
 a jugar y a reír. (continua..)

Otro ejemplo podría ser, este fragmento donde los estudiantes cantan:

Señoritas ¿qué tal como les va?  
 Hoy las quiero saludar,  
 un besito les daré  
 y muy lindo jugaré.  
 Buenos días señoritas,  
 ¡ay, qué lindas que se ven!

En este último ejemplo, cabe preguntarse no sólo sobre el rol preponderantemente femenino de la docencia, sino sobre los estereotipos que figuran en torno al docente de educación inicial. En la sociedad, las maestras de jardín de infantes a menudo son percibidas y representadas a través de estereotipos que las caracterizan como figuras ideales de bondad, belleza, alegría, juventud y ternura. Sin embargo, esta representación estereotipada puede ser problemática ya que reduce la complejidad y diversidad de las maestras de jardín a un conjunto limitado de características superficiales.

Estos son sólo algunos ejemplos que se llevan a cabo en las prácticas cotidianas, las autoras Laura Chiani, Mónica Ghe, Cecilia Taladriz (2013) encuentran varios más, como por ejemplo en la literatura infantil. Así lo expresaban:

Los cuentos, las canciones y las poesías que escuchamos en el salón de clase, en su mayoría, llevaban una gran carga ideológica a favor de la reproducción de conductas sexistas. En algunos de ellos, no existía o era muy escasa la presencia femenina como el cuento "Yo soy yo", en la poesía "El payaso del viento", "El flautista de Hamelín", "Pinocho", "El gato con botas", "Los dos ratones"; en las canciones "Pedro comió pan", "Que todos los niños estén muy atentos", "El payaso se pinchó la nariz" etc. En otras ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación: "Caperucita Roja", "La Bella Durmiente", "El conejo y la tortuga", entre otros. La literatura presentaba frases desvalorizantes con las cuales se evidencia la superioridad del sexo masculino y la inferioridad del sexo femenino. (Chiani, Ghe, & Taladriz, 2013, p. 4)

Verificando lo que plantean las autoras, estos términos, palabras, frases, cuentos, canciones, actualmente se siguen utilizando y repitiendo de manera automática, de generación en generación, carentes de contenido educativo, pero para nada inofensivas en contenido ideológico, cargadas de significados y naturalizados en nuestras jornadas diarias.

Como se mencionó en párrafos anteriores, son una herramienta necesaria en las jornadas escolares, ya que organizan y anticipan la enseñanza, pero resulta crucial que se realice un análisis reflexivo de las mismas. Parafraseando a González (2013) durante las horas de comida y en situaciones que involucran la higiene, los niños experimentan sus emociones, fortalecen su autoestima y valoran el respeto que reciben de los demás. Si se les concede un lugar relevante en estas actividades diarias, comprenderán más profundamente su propósito y se sentirán motivados para asumir un papel activo en su propio crecimiento y desarrollo. Esto implica que las rutinas pueden adquirir un nuevo valor dentro de un contexto de consistencia, evitando convertirse en una mera repetición mecánica. Más bien, se presentan como oportunidades pedagógicas flexibles que desempeñan un papel fundamental en la educación durante la primera infancia.

Deben ser propuestas incentivadoras, actualizadas, creativas, y que no se mantengan en lo tradicional, que transmitan el "para qué" que cada rutina representa. En consecuencia, se hace necesario cuestionar y reexaminar el porqué de nuestras acciones cotidianas en el nivel inicial ¿Por qué ir en fila? ¿Por qué los separo por sexo? ¿Qué busco? ¿Qué estoy logrando con esto?

Las rutinas no deben ser concebidas como estructuras rígidas e inflexibles cuyo único propósito sea reproducir conocimientos, contenidos y formas de ser y actuar en el mundo. Por el contrario, pueden entenderse como un proceso que sustenta la formación de la identidad durante los primeros años, una identidad que no está predefinida, sino que se construye a partir de la experiencia del niño en interacción con su entorno, objetos, compañeros y maestros. Es importante destacar que, en la rutina, el niño no reacciona de manera automática a los momentos destinados a organizar la jornada, sino que participa activamente en ellos, desarrollando esquemas mentales y empleando estructuras de pensamiento que facilitan la comunicación, exploración y juego. (González Pulido, 2013)

En la Educación Inicial, las rutinas están estrechamente relacionadas con los hábitos, los cuales reflejan los contenidos culturales en los que están inmersos y, a su vez, moldean formas específicas de comportamiento. “La rutina y el hábito constituyen rituales que sin lugar a dudas se convierten en oportunidades de negociación y contextualización del devenir cultural, social e histórico.” (González Pulido, 2013, p. 91)

De aquí, afirma la autora que es crucial poder analizar las rutinas que se llevan a cabo en la cotidianeidad de las escuelas.

En ese sentido, estudiar la rutina se convierte en una posibilidad que el maestro puede y debe considerar para pensar las prácticas que configuran la cultura escolar y, de este modo, transformarlas, pero no desde el exterior, sino desde la reflexión de la comunidad educativa, pues sólo desde allí dejarán de ser asumidas como imposiciones y reflejo de dominación y control, para ser pensadas desde los símbolos y significados que expresan intencionalidades pedagógicas. (González Pulido, 2013, p. 91)

Como ya se ha visto, las rutinas desprovistas de análisis pueden ser contraproducentes en cuanto transmisoras y reproductoras de contenidos e ideologías que poco tienen que ver con lo que la educación quiere promover y tampoco reflejan la cotidianeidad de los estudiantes. Si se quiere una escuela que funcione como agente de cambio y transformación, es imprescindible pensar estas acciones, que por momentos se consideran insignificantes, en pos de no reproducir prácticas sexistas en las escuelas, sino con un alto valor cultural.

Si se entiende que toda acción es un acto político, y aquello que no se hace también, se debe pensar al milímetro aquello que se hace, y también aquello que no. Que mensajes se esconden detrás de esos cuentos, esas canciones, esas maneras de desplazarse, esas rutinas

cotidianas, que valores se quieren transmitir con ellas, que modelos de familias, que modelos de masculinidades, que modelos de mujeres, etc.

A lo largo de este capítulo, se ha analizado la manera en que ciertas rutinas, canciones, cuentos, poemas y hábitos que se llevan a cabo en el interior del nivel inicial, de alguna manera producen o reproducen, de manera consciente o inconsciente, prácticas sexistas y estereotipos de género.

En el siguiente capítulo, se buscó ahondar con mayor profundidad el tema de cómo las rutinas y estereotipos presentes en el ámbito educativo, especialmente en la primera infancia, pueden influir en la falta de elección de la docencia por parte de los varones.

### CAPITULO III

#### **LOS DOCENTES VARONES EN EL NIVEL INICIAL, ALGUNAS REFLEXIONES.**

En el siguiente capítulo, se exploró respecto a los prejuicios de género que rodean la profesión docente, presentando la enseñanza como una ocupación tradicionalmente asociada con cualidades consideradas como femeninas, como la empatía y la sensibilidad. Estos estereotipos pueden actuar como barreras para los hombres que consideran ingresar al campo de la enseñanza, enfrentándose a juicios sociales y expectativas restrictivas sobre su capacidad para trabajar con niños pequeños.

Desde la percepción de la docencia como una ocupación mayoritariamente femenina, hasta los estigmas relacionados con la idoneidad de los hombres para interactuar con niños en edad temprana, se examinarán los desafíos específicos que enfrentan los docentes varones. Además, se analiza cómo esta falta de representación masculina en la docencia puede impactar en los estudiantes, tanto en términos de modelos de rol de género como en la diversidad de perspectivas y enfoques educativos que pueden experimentar en el aula.

Cuando se piensa en la educación inicial y, sobre todo, en los docentes que allí trabajan, resulta una tarea difícil de imaginar a un docente varón dentro de las aulas. Al reflexionar sobre los varones a cargo de la educación de las infancias, solemos pensar en profesores de música, de educación física, o de computación, y no en un profesor de educación inicial, no en un docente de sala, el cual decide y elige dedicarse exclusivamente a la educación de los más pequeños.

En lo que respecta a la labor de la enseñanza, históricamente la mujer ha ocupado un rol predominante, como se ha visto en el capítulo I, ya desde la época de Sarmiento se ponderaba a que la mujer tuviera un rol fundamental en la crianza y la enseñanza de los niños. En el ámbito educativo actual, las mujeres siguen tendiendo un rol dominante en los diferentes espacios e instituciones educativas, de todos los niveles.

El Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CNPE) de 2014, arroja más luz sobre este tema. Este censo fue realizado por el Ministerio de Deportes y Educación, de la república argentina. A nivel general, en el año 2014, la cantidad de docentes en actividad eran 883.424, de los cuales 676.202 eran mujeres, mientras que 193.183 eran varones. Por tal, por el año 2014 el 76,5% de los docentes eran del sexo femenino, mientras que el 21,9% eran del sexo masculino.

Siguiendo estos datos, pero centrándonos en la provincia de Córdoba, para la misma fecha, la cantidad de docentes en actividad eran 75.195, de los cuales 59.166 eran docentes mujeres y, 15.799 eran docentes varones. Esto quiere decir que para el 2014 el 78% de los docentes, en la provincia de Córdoba, eran mujeres y tan sólo el 21% eran varones.

Ahora bien, estos datos no reflejan únicamente la presencia de docentes varones en el nivel inicial, sino en todos los sistemas y modalidades del sistema educativo. Para adentrarnos un poco más en lo que se está buscando analizar en este trabajo, se utilizará como referencia los resultados estadísticos de la Provincia de Córdoba, específicamente, y sobre los datos del nivel inicial, en particular.

Desde la página de gobierno de la provincia de Córdoba, se publican, año tras año, un anuario con las estadísticas educativas. Tomaremos aquí las estadísticas del anuario 2023, por ser el último publicado y, por ende, el que mejor responde a las cuestiones que se buscan profundizar en este trabajo.

En el Nivel Inicial, el total de docentes en actividad por el año 2023 fue de 10.512. De ese total, 9.814 son docentes mujeres y, 698 son docentes varones. Para hablar en términos de porcentajes, en el ciclo lectivo 2023, la cantidad de docentes mujeres que trabajan en el nivel inicial es del 93%, mientras que sólo el 7% representa a los docentes varones que desempeñan su función en dicho nivel del sistema educativo.

Estos datos muestran claramente la predominancia femenina en la educación, y en especial en el nivel inicial, en este caso en Córdoba. Lo que refuerza la idea de que la enseñanza de los más pequeños es un ámbito, e incluso un deber, principalmente asociado a las mujeres. No obstante, es crucial reflexionar sobre la necesidad de fomentar una mayor inclusión de varones en esta área, desafiando los estereotipos de género y reconociendo el valor que pueden aportar a la educación temprana.

Al abordar el tema de la escasa presencia de docentes varones en el Nivel Inicial en Argentina, aparecen distintas hipótesis al respecto. Hipótesis no solo en el ámbito educativo sino social, esas hipótesis tienen que ver con preguntas como: ¿qué rol le damos a la maestra jardinera? ¿cuál es su función? ¿qué estereotipos de género se ponen en juego en la vida cotidiana del Nivel Inicial?, ¿qué rol y función le otorgamos al hombre en la educación en general y en el nivel inicial en particular?, entre otras posibles. En este trabajo se procuró analizar algunas de estas hipótesis, desde las miradas y aportes de algunos autores, tales como Brailovsky Daniel Martin, Dr. en Educación y Prof. de Educación Inicial y Musical; Pinto

Guevara Edith, Lic. en Educación Inicial; Astrid Cruz, Lic. en Educación y Gestión del Aprendizaje; Adaliz Hugo, Lic. en Educación y Gestión del Aprendizaje; Ruiz-Ruiz Marcos Fernando, Dr. en Ciencias de la Educación; Rodil Principe, Jhenifer Gresia, Lic. En Educación Inicial; Scarfo Gabriela Fernanda, Dra. En Antropología, Docente e Investigadora; entre otros.

Ahora bien, se comenzará a desanudar los desafíos a los que se enfrentan los hombres que deciden abocarse a la educación de las infancias, que caminos deben tomar, que precauciones, que estigmas sociales acechan sobre ellos, y como afectan o no estas cuestiones en su labor diaria, o si afecta en la elección o no de la carrera docente.

### **3.1 Los prejuicios sociales**

Tal como se mencionó anteriormente, existen múltiples idearios del rol femenino y masculino en la actividad docente. En primer lugar, se observa que, pueden encontrarse una serie de atributos, expectativas y demandas por parte de la sociedad al rol docente. Parafraseando a Brailovsky (2020), la maestra debe ser comprensiva, paciente, contenedora y vincularse afectivamente con los estudiantes, mientras que rol atribuido al varón es la necesidad de no mostrar sus emociones y verse “fuerte”. Por lo que, desde estos imaginarios, dirá este mismo autor, parece haber una contradicción o más bien una incompatibilidad, no puede un hombre tener estos atributos y al mismo tiempo trabajar con niños que requieren de estas otras habilidades, aparentemente femeninas.

¿Cómo conciliar la sensibilidad con la racionalidad, las prácticas inspiradas en la crianza y el hogar, con los escenarios típicamente masculinos de trabajo? ¿Cómo explicar la convivencia de una afectividad docente vigilada por la moral escolar y una afectividad masculina dictada por los mandatos de la masculinidad hegemónica? (Brailovsky, 2020, p. 369)

Se reconoce que cada vez más hombres transitan por la educación infantil, pero en su camino deben romper con múltiples estructuras y prejuicios sociales que recaen en ellos. Por otra parte, no es lo mismo el profesor de música o de educación física, que un profesor de sala, ya que este último tiene otras cargas sociales impuestas. Es decir, si el profesor de educación física es varón, puede seguir cumpliendo con la masculinidad de la que habla Brailosky, pero si resulta ser el docente de sala, que estará con los estudiantes el mayor

tiempo de la jornada, las miradas sobre él difieren por completo al del maestro especial. ¿Por qué?

Hay variedad de prácticas y maneras de ser docente tan naturalizadas, que carecen de reflexión y simplemente se ejecutan o se viven como cotidianas en este mundo “feminizado” de la docencia de los más chicos, resulta muy curioso cómo pueden volverse conflictivas o problemáticas ciertas cuestiones cuando se trata de un docente varón. Algo que parece tan insignificante como el guardapolvo del docente, se transforma en un desafío muy importante. Así lo explica Cayun (2019) cuando relata la vivencia de un estudiante del profesorado de educación inicial. El autor plantea que: “el guardapolvo materializa cuestiones que consolidan el estereotipo de seño, marcando tendencias y formatos en su confección. La constante en el diseño siempre estuvo manifiesta por los volados, encajes y colores identificados por esta cultura con lo femenino” (Cayun Pichunlef, 2019, p. 65). Cuando el estudiante del profesorado debió rediseñar su guardapolvo no estuvo exento de complejidades, en donde se ponen de manifiesto, por un lado, la “masculinidad hegemónica” y, por el otro, el “trabajo del docente”, así se detalla en el trabajo de Cayun:

Para Ale, el encuentro con la modista, quien lo ayudaría a confeccionar su guardapolvo, representó poner en juego estas cuestiones sin dejar de lado su masculinidad, pues tampoco él quería caer en un estereotipo “femenino”. La elección no fue fácil; los volados, el cuadrillé y el encaje no aparecían como opciones de su interés y deseo... Los principales criterios que sostenía Ale eran la sobriedad y el sentirse a gusto. No quería algo llamativo en cuanto a los colores, sino algo más bien cómodo, que no sea ajustado y que le permita guardar elementos necesarios para la tarea docente, por lo que los bolsillos debían tener dimensiones apropiadas. (Cayun Pichunlef, 2019, pp. 65 y 66)

Es habitual que los docentes varones, ya sea de alguna materia especial o los de sala, no usen guardapolvo como el resto de las maestras. En su lugar, suelen vestir una remera institucional con el escudo del colegio bordado. Esto plantea nuevos interrogantes, ¿acaso este accionar no representa también una complejidad en sí misma? ¿Por qué un varón no podría usar guardapolvo? ¿No es el guardapolvo parte del uniforme docente, tan característico de los profesores de jardín y de primaria? ¿Y sus bolsillos, acaso no son necesarios para el trabajo docente? En fin, la decisión de usar o no el guardapolvo se convierte en una barrera en sí misma, una decisión que debe poder tomarse sin estigmas, para que cada docente trabaje 'cómodo,' ya sea con guardapolvo o sin el.

Al no haber referentes masculinos para los docentes varones, estos deben construir su identidad, deben configurar su lugar dentro y fuera del aula. Con frecuencia, al conocer un docente varón o escuchar sobre él, se pone en duda su masculinidad, en referencia a lo que antes mencionamos de Brailovsky, pero sobre todo, su orientación sexual. En una investigación realizada por Soledad García-Gómez y Victoria Muñoz-Tinoco, en donde realizaron entrevistas a trece maestros, entre las respuestas obtenidas, un gran porcentaje de los docentes analizados reconocen haber tenido que escuchar frases tales como:

“ “es una carrera tonta: cantar, dibujar, manualidades, limpiar mocos...” (doce de trece), “es una carrera de mujeres” (nueve de trece) y “los hombres que trabajan con niñ@s son homosexuales” (nueve de trece). Incluso cinco de ellos reconocen que se ha juzgado su orientación sexual por elegir estos estudios y otros dos no responden que sí ni que no.” (García-Gómez & Muñoz-Tinoco, 2023, p. 29)

En la misma línea de la investigación que se acaba de citar, García Gómez (2023) menciona que la sociedad y la escuela, en general, desconfían de los docentes varones por suposiciones relacionadas con su comportamiento sexual. A menudo se combinan ideas como hombre - homosexual - abusador de niños y hombre - heterosexual - abusador de niñas. Este es uno de los mayores retos que enfrentan los varones desde el comienzo: ser hombres implica la presunción de que cometerán abusos sexuales, además de muchas veces ser asociados con el maltrato físico y psicológico. Brailovsky (2020) lo ilustra con estas palabras:

Cual fantasía catastrófica que estructura su experiencia, la escena temida de los maestros jardineros es la de ser injustamente acusados de abuso sexual, violación o delitos sexuales cometidos contra sus alumnos los conduce no sólo a trabajar con la puerta de la sala abierta, sino a establecer alianzas de protección y garantía con los directivos de los jardines y a cultivar cierto tipo de relaciones con las familias de los alumnos. (Brailovsky, 2020, p. 372)

Si bien es un miedo que tienen tanto hombres como mujeres - y en el cual ya se han puesto ciertas “barreras” para intentar limitar los escenarios en los que puedan suceder estos hechos, tales como la prohibición docente de higienizar a estudiantes – existe un prejuicio aún mayor por el solo hecho de ser varón.

Dicen también Cruz, Adaliz y Ruiz-Ruiz (2021) que son múltiples los casos escuchados de docentes mujeres que abusan o maltratan niños, sin embargo, las noticias de violencia de género y abusos, son en su mayoría casos protagonizados por hombres, no tanto

en el ámbito educativo, debido a su baja presencia, pero sí en otros ámbitos sociales. Por lo que las estadísticas siguen mostrando un mayor predominio de este tipo de delitos realizados por los varones y, por lo tanto, aumenta también el perjuicio y miedo de un docente varón en el nivel inicial. Así lo señalan:

Un docente varón en inicial es señalado, en mayor medida, desde su rol y la connotación negativa que se le ha otorgado a su género a raíz de las noticias y estadísticas (...) Los entrevistados y las entrevistadas mencionaron que la crianza o cuidado hacia niños pequeños por parte de un varón solo se debe realizar en espacios o entornos de confianza. (Cruz, Adaliz, & Ruiz-Ruiz, 2021, p. 16)

En la actualidad, las docentes mujeres también deben tener todos estos cuidados a la hora de trabajar con niños y niñas tan pequeños, debido a que la mirada de las familias sobre el accionar docente es cada vez más notable. No es una novedad los múltiples casos de abusos en las escuelas por parte de docentes mujeres, sin embargo, los docentes varones parecen generar mayor desconfianza. Incluso, la poca presencia masculina en las escuelas no parece disminuir los casos de abusos y violencia que se dan, en ocasiones, dentro de las instituciones.

Resulta inevitable pensar si este no será otro de los motivos por lo que los varones deciden no ejercer esta profesión. Sin lugar a duda, sentirse cómodo en el lugar de trabajo es primordial, tal vez sentirse observado, bajo un tono de desconfianza, y juzgado sólo por su condición de varón, hace que la mayoría de los hombres opten por otro tipo de carreras profesionales. ¿Es quizás el miedo a las falsas denuncias y acusaciones los que alejan a los varones de la enseñanza infantil? ¿Es quizás esta mirada incriminatoria la que distancia a los hombres de esta tarea?

Al respecto de estos interrogantes, el autor concluye:

Es probablemente por esta escena temida y por su efecto desgastante – sumada a los dilemas económicos que enfrentan al verse amenazado su mandato de “proveedores” masculinos, dados los magros salarios docentes – que las carreras de los maestros jardineros tienden a ser cortas, y que en muchos casos abandonan la profesión cuando aparece una alternativa interesante de trabajo. (Brailovsky, 2020, p. 373)

Todos estos prejuicios de género, y el agregado de la maestra jardinera como “segunda mamá” o como una extensión de la tarea del hogar, expulsan a los varones de su rol docente para con la primera infancia. Deben realizar una ardua labor por cumplir con ese “rol

doméstico”, y deben enfrentar y cubrir todos los espacios en los que puedan aparecer sospechas de algún tipo de abuso o violencia.

Al comienzo de este apartado se hizo alusión a que los docentes varones deben buscar y encontrar su propia identidad como maestros, ya que no tienen referentes sobre el “quehacer” del docente varón. En relación a los roles naturalmente asignados al sexo femenino y al sexo masculino, los maestros deben luchar con estos estereotipos en su desempeño cotidiano en el aula. Esto puede verse con claridad en lo que aporta García Gómez (2023) quien afirma que, en muchos casos, son las docentes mujeres las que exigen a los maestros que asuman roles tradicionalmente masculinos, lo que a veces los lleva a adaptarse a estos estereotipos. La autora, tomando los aportes de Rozo y Ríos, plantea que muchas veces son las familias, en especial los padres, quienes reclaman a los docentes varones que sean más autoritarios con el alumnado, que les inculquen una mayor disciplina y seriedad en las tareas escolares. Les demandan que se minimice la “infantilización” de la educación infantil (Roza y Ríos, 2014). Algunos docentes optan por ajustarse a las prácticas de sus colegas mujeres, “feminizándose”, con el objetivo de no destacar. En estos casos, intentan demostrar el “amor materno” que se les exige. Otros, en cambio, adoptan actitudes más tradicionales, alineándose con el perfil clásico y machista del hombre. Sin embargo, hay quienes prefieren resistir estos estereotipos, buscando y visibilizando su propia identidad, manteniéndose fieles a sus valores y luchando contra la discriminación y los roles de género tanto para ellos como para su alumnado. (García Gómez, 2023, p. 215)

Para romper con estos prejuicios que recaen sobre ellos, los docentes se esfuerzan por que su valor sea reconocido a través de su trabajo con los niños. Quieren sentirse satisfechos y orgullosos de su desempeño en las escuelas, en el aula y con los estudiantes. Pareciera que buscan destacarse por sobre el resto de las docentes en cuanto a su valor pedagógico. Se presupone que los docentes varones son más innovadores: “Parece ser difícil de concebir que un varón que se ha convertido en maestro de nivel inicial ejerza esa profesión sin proponerse reinventarla de algún modo” (Brailovsky, 2020, p. 378)

Según lo expuesto en García Gómez Soledad (2023), la autora se toma de los aportes de Brailovsky (2020) y de Cayun (2019) para expresar que muchos docentes varones manifiestan el deseo de diseñar sus prácticas pedagógicas de manera independiente, sin imitar las que realizan sus colegas mujeres. Algunos incluso cuestionan aspectos del trabajo de sus compañeras, como la decoración de las aulas, las canciones, los rituales y las tareas. Un elemento significativo que refleja los ajustes que los hombres deben hacer para definir su

lugar en la educación infantil es el uso, o no, del guardapolvo y su diseño. (García Gómez, 2023, p. 2015)

Ahora bien, no todos a los prejuicios que se enfrentan los docentes varones son negativos. Como se vio en párrafos anteriores, vienen a poner en tensión la labor de las docentes mujeres con sus propias prácticas. Se los visualiza como transgresores, no sólo en cuanto estereotipos de género, sino también en cuanto a que vienen a traer innovación y profesionalización al nivel, dejando de lado la infantilización del jardín de infantes. Así lo plantea Brailovsky: “a los maestros varones habría “que dejarlos hacer” pues se cree que vienen a “profesionalizar” el nivel. (Brailovsky, 2020, p. 377)

Estos prejuicios no parecen estar sólo en el afuera, en la sociedad, en las familias, sino que muchos docentes varones los toman como propios. En una de las entrevistas que llevó a cabo Brailovsky (2020) así lo explicitaba uno de los docentes, cuando les mostraba su carpeta didáctica:

No la lleno de stickers, ni boludeces, ni nada. Lo que importa es lo que dice, y ahí sí que soy muy prolijo. Yo si hago un proyecto antes leo, fundamento por qué quiero llevarles esta propuesta o este material a los chicos (...) y cuando presento algo ellos (los directivos) ya saben que se van encontrar con algo serio, por eso no importa que la carpeta no este forrada, que este medio desprolijo (...) (Brailovsky, 2020, p. 372)

Continuando con la percepción que se tiene de los docentes, Cruz, Adaliz y Ruiz-Ruiz (2021), realizaron un trabajo de investigación en Perú, estudiando la percepción que tenían los padres y las madres de los maestros varones en el nivel inicial. Si bien este trabajo se enfoca en lo que sucede en Argentina, son aportes muy enriquecedores que permiten reflexionar sobre la propia realidad. En esta línea investigativa, los autores destacan, de la información recopilada de los testimonios, que las familias consideran al nivel inicial como un espacio de cuidado, asistencia y protección. Una educación vista como la continuidad del rol materno. Lógica por la cual un hombre no podría cumplir ese rol, o no como la sociedad imagina y espera.

De allí que cabe preguntarse por la dificultad o no, en el acceso a cargos docentes por parte de los varones. Se han analizado algunos de los prejuicios que deben afrontar tanto para estudiar como para ejercer la profesión. Por tal, se podría presuponer que encontrar trabajo

para los docentes en educación infantil es una tarea ardua, por no decir imposible. A continuación, se explorarán investigaciones realizadas por diversos autores sobre este tema.

### **3.2 Maestras y maestros frente al mercado laboral**

Desde el punto de vista social, se puede decir que los varones, por el sólo hecho de serlo, acceden más fácilmente al mercado laboral que las mujeres, un gran porcentaje consigue mejores puestos dentro de una empresa, y mejores salarios.

Ahora bien, es posible pensar que, en el caso de los “maestros jardineros”, que se desempeñan en espacios donde predominan las mujeres, y por lo que se analizó anteriormente llevan consigo múltiples cargas y prejuicios por ser varones y desempeñarse en un rubro aparentemente femenino, les sería mucho más dificultoso llegar a cargos docentes, titularidades e incluso al directorio.

Antes de comenzar este trabajo de investigación, la idea de que muchos de ellos serían rechazados por parte de las escuelas por el hecho de ser varones, era casi una aseveración. Luego de consultar con distintos autores, tales como Brailovsky, Cayún, García Gómez, Cruz, Hugo, Ruiz-Ruiz, Castillo Montalba, Botero, entre otros. Se ha podido identificar, con cierto asombro, que esto no sea da del todo en la realidad. Muy por el contrario, en el estudio realizado por Daniel Brailovsky (2020), se explica que los maestros varones son muy demandados en las escuelas y consiguen cargos titulares mucho más fácil que las mujeres.

En palabras del autor, la información recolectada de los maestros entrevistados para su investigación, coincide en que “en la experiencia de todos ellos se constata un rapidísimo y constante éxito en términos de contratación, permanencia y crecimiento en las instituciones en las que trabajaron”. (Brailovsky, 2020, p. 375) Esto se explica en parte porque la mayoría de los docentes varones se desempeñan en el sector privado, lo cual les otorga el privilegio de ser elegidos “a dedo”, ya que las escuelas tienen la potestad de elegir a los profesionales que quieren para sus escuelas. En cambio, en el sector público se accede a cargos mediante un sistema de puntaje y un largo listado de orden de mérito, lo que hace más justo e igualitario el acceso a cargos docentes titulares, suplencias e interinatos.

Resulta interesante contrastar que, a pesar de los prejuicios sociales existentes, como se analizó con anterioridad, los docentes varones lleguen más rápido a ciertos puestos que las mujeres. En un análisis breve al respecto, se puede afirmar que a la baja “oferta” de docentes

varones, hace que su presencia sea más demandada por aquellas instituciones que buscan romper con ciertos prejuicios o bien considera que los maestros en las aulas del nivel inicial, contribuyen de manera beneficiosa al aprendizaje de los niños/as de tres, cuatro y cinco años. Esto podría tener sentido ya que la mayoría de los docentes entrevistados se desempeña en el sector privado, o públicos prestigiosos, como menciona el autor (2020).

Esto nos abre otros interrogantes: ¿Existen diferentes miradas sobre el rol docente según la clase social? O más bien ¿las clases sociales más altas tienen los mismos prejuicios sobre el docente masculino que las clases sociales de menos recursos? ¿qué ven de beneficioso las instituciones privadas sobre la presencia de ellos en las aulas?

Sin embargo, hay diferentes miradas respecto a estas cuestiones. García Gómez (2023) en su investigación sobre los docentes varones, muestra mucha mayor resistencia a la presencia masculina en las salas del nivel inicial. La autora, parafraseando a Araujo y Hammes (2012), señala que las investigaciones realizadas en varios países de América Latina muestran que muchas familias rechazan, desde un principio, la figura del docente varón en las aulas de educación para la primera infancia. Según estos estudios, numerosos docentes varones han experimentado actitudes de rechazo simplemente por su género. En algunos casos, como lo describe Botero (2018), las familias llegan a retirar la matrícula de sus hijos al enterarse de que el docente es un hombre. En otros, inician un proceso de hostigamiento hacia las autoridades de la escuela, presionando para que se rescinda el contrato de dichos maestros (García Gómez, 2023).

Tanto Brailovsky (2020) como Cruz, Adaliz y Ruiz-Ruiz (2021) coinciden en que existen diferencias de miradas sobre los maestros entre el sector público y privado. Entendiendo al sector privado como aquel sector al que acceden gran parte de la población más privilegiada, con mayor sustento económico, al que se presupone un mayor capital cultural, mientras que al sector público llegan los sectores más empobrecidos y vulnerables de la sociedad. Así lo señalan en sus trabajos:

Resultó revelador encontrar diferencias entre las opiniones de los padres y madres de familia cuyos hijos e hijas se encuentran en un colegio privado frente a las familias de colegios públicos (...) Resulta interesante seguir ahondando en torno a la mayor aceptación en cuanto a la presencia de un varón en las aulas del nivel inicial en las instituciones privadas y a la confianza que existe sobre ellos. (Cruz, Adaliz, & Ruiz-Ruiz, 2021, p. 16)

En esta misma línea, Brailovsky plantea que:

Hay una demostrada tendencia de los sectores de clases medias y altas – segmentos que concurren al sector privado – a asignar en menor medida marcas genéricas a esta profesión y a sostener una opinión favorable respecto de la posibilidad de que un varón sea docente de Nivel Inicial (...) Además de ser un contexto para conseguir trabajo con mayor rapidez, en el sector privado los maestros jardineros tienen mejores posibilidades de ser vistos como profesionales progresistas que desafían estereotipos, antes que como pervertidos que llegan al jardín de infantes con una agenda oculta de abusos. (Brailovsky, 2020, p. 376)

Ahora bien, esta tendencia de mayor apertura y flexibilidad de dicho sector de la sociedad para con los docentes varones, no marcan una clara presencia masculina en las aulas. Es decir, el porcentaje de presencia masculina y femenina en la educación inicial sigue siendo muy desigual. Se podría pensar que esto no se debe ya a los prejuicios sociales para insertarse en el mercado laboral, sino en los prejuicios sociales a la hora de elegir la docencia como profesión. ¿Existe exclusión de los varones desde los profesorados de educación inicial? ¿Existe temor por parte de los hombres a elegir una carrera vista cómo “femenina”? ¿A que llamamos “femenino”?

Ante estos interrogantes, la investigación de Cayun (2019) tiene mucho para decir. Si bien se trata de un caso en particular, y por ende no podemos generalizar esto a todos los profesorados, resulta un puntapié inicial para pensar y repensar a la formación docente. Parafraseando a dicho autor, no existe ninguna referencia, ni explícita ni implícita, que aluda a la forma de ser mujer o varón como parte de la identidad docente, y mucho menos en el Nivel Inicial. De este modo, el ejercicio de la docencia en el jardín de infantes no parece vincularse con lo femenino o masculino, al menos desde lo que establece la legislación y la formación docente actual. Sin embargo, cuando aparece lo disruptivo, cuando irrumpe en el cotidiano, en lo conocido, nuevas maneras de pensar la docencia del jardín de infantes, aparecen los cuestionamientos y las invalidaciones. Este es el caso de Alejandro, un estudiante del Profesorado de Educación Inicial.

En su primer día de clases, luego de darle la bienvenida a todas las inscriptas al profesorado y a Alejandro, un grupo de docentes comienza a dar ciertas devoluciones a cada estudiante. Cuando es el turno de Ale, se encuentra con varias sorpresas:

Cuando yo entré a mi devolución bueno, me dijeron: ‘La verdad te vamos a ser sinceros, vamos a ser directos porque no tenemos mucho tiempo y no queremos dar vuelta en esto, eh...’. El profesor de matemática me dice: ‘Yo si te tengo que recomendar algo, te diría que apuntes para otro lado, esto no es, no vas a poder’. (Cayun Pichunlef, 2019, p. 62)

La narrativa continúa denotando opiniones encontradas entre los profesores que le daban la devolución/evaluación a Alejandro, pero de los tres docentes que allí se encontraban, dos le recomendaron que buscara otro camino. Una situación algo desmotivante para quien comienza una carrera, con todas las ilusiones puestas en su futuro. Cabe preguntarse si el caso de Alejandro no representa el caso de muchos. De muchos que, quizás luego de escuchar esas palabras, decide darles valor y abandonar la formación docente para buscar otro camino “más apropiado” para un varón.

Volviendo al asunto que compete a este apartado, referido a la rápida inserción laboral de los docentes varones, en el caso de las escuelas de gestión privada, se vuelve a presentar la pregunta del porqué de la poca presencia de estos en las escuelas e instituciones. Quizás los bajos salarios docentes, quizás los prejuicios que deben romper, quizás las barreras que aparecen en los espacios de formación docente, quizás los miedos de falsas acusaciones, desgastan las ganas y energías de un varón que pretende hacer de la enseñanza de los más chicos, su profesión.

A su vez, en relación a las sospechas insipientes por lo que todo docente varón debe pasar, las escuelas muchas veces, probablemente sin intención de hacerlo, terminan educando la duda. Así lo plantea Scarfo:

Lo curioso del sistema educativo es que, así como no existe una norma escrita que impida a los y las docentes cambiar un pañal, tampoco está escrito que los docentes de música no puedan estar solos dando clases. Sin embargo, es habitual que en los jardines esto circule como si estuviera prescripto, en alguna normativa, y así se transmite también a las familias. En estas prácticas, sin quererlo, la escuela educa en la sospecha. (Scarfo, 2023, p. 577)

Son entonces las familias las que tienen los temores sobre los docentes varones, o es también la escuela la que no da la confianza a sus docentes y las familias implicadas en el personal que trabaja en la institución. Si la escuela es la que también implanta la duda, ¿no es

acaso la misma escuela la que excluye a los varones a elegir la profesión? ¿Puedo trabajar en un entorno donde se parte de la desconfianza?

Múltiples interrogantes se abren, no se puede responder a todos. Pero el hecho de que aparezcan y se intente despejar la mayor cantidad posible, invitan a reflexionar a docentes, familias y escuelas, para pensar una escuela más inclusiva, en términos de género. Cuando decimos inclusiva en cuestiones de género no es desde un lugar naif, donde los docentes varones venga a romper con lo instruido y “desfeminizar” la educación inicial, o “profesionalizar” el nivel. Sino desde la real igualdad de oportunidades, tanto para hombres como para mujeres en ejercer la profesión docente. Entendiendo que no existen profesiones para mujeres o para hombres, sino trabajos que pueden ser igualmente ejecutados por personas de distintos sexos sin perjuicio de los resultados que se obtienen. (Brailovsky, 2020)

## CONCLUSIÓN

Este estudio bibliográfico exploró el rol de los docentes varones y las prácticas escolares sexistas en el Nivel Inicial, con el propósito de comprender los estereotipos y prejuicios que afectan la presencia masculina y su práctica profesional en un campo tradicionalmente asociado a cualidades consideradas femeninas. A través del análisis de literatura académica y documentos históricos, se identificaron tanto las barreras que enfrentan los hombres interesados en la docencia inicial como las percepciones sociales que rodean su idoneidad para trabajar con niños pequeños.

Aunque en los últimos años ha crecido el interés académico por esta temática, las investigaciones sobre la presencia masculina en las aulas de Nivel Inicial aún son escasas y, en muchos casos, superficiales. Los datos recopilados muestran que persisten múltiples prejuicios y estereotipos de género que afectan, en mayor medida, a los docentes varones, pero también a las mujeres, quienes deben responder a expectativas y roles específicos asociados a su género en su manera de enseñar, hablar y actuar en el aula.

La temática abordada a lo largo de estas páginas invita a reflexionar sobre cómo los estereotipos de género influyen en las prácticas educativas y cómo, poco a poco, es posible modificar ciertos enfoques para que el trabajo con los más pequeños no esté determinado por el género, sino por la vocación y el oficio de educar. La intención es avanzar hacia prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas y potentes, que ofrezcan a los estudiantes una variedad de maneras de aprender y referentes diversos en el aula.

Algunas corrientes psicológicas destacan la importancia de la presencia tanto masculina como femenina para una mejor formación del "yo". Aunque este aspecto no fue abordado en profundidad en este trabajo, constituye una línea de investigación a futuro, que podría enriquecer el tema, permitiendo explorar cómo la diversidad de género en el cuerpo docente impacta en el desarrollo de los estudiantes.

En la actualidad, persisten estigmas y estereotipos de género que afectan tanto la experiencia de los docentes varones en el Nivel Inicial como las percepciones de padres, colegas y de la sociedad en general, limitando así su integración plena en este nivel educativo. Estos prejuicios no sólo refuerzan roles de género tradicionales desde edades tempranas, sino que también invitan a reflexionar sobre el papel que tiene la escuela en la reproducción de estos estereotipos y en la invisibilización de otras maneras de entender la educación. Como

pudo observarse en las tareas llamadas de rutina, donde se repiten un sinnúmero de canciones, cuentos, poemas, entre otras, carentes de cualquier tipo de análisis reflexivo, que acentúan aún más estas percepciones.

Este análisis pone en evidencia la necesidad de avanzar hacia una formación docente inclusiva y equitativa, que valore las capacidades de todos los educadores sin distinción de género. Fomentar un ambiente de enseñanza que desafíe los prejuicios y abra espacio a una mayor diversidad puede contribuir a una educación más igualitaria y libre de estereotipos para las futuras generaciones. Asimismo, resulta importante continuar investigando esta temática mediante estudios empíricos que profundicen en las experiencias de los docentes varones en el Nivel Inicial, para comprender más a fondo los desafíos y las posibilidades de construir una educación verdaderamente inclusiva.

Desde un primer momento, se planteó que los interrogantes que se abordan en este trabajo no pueden ser respondidos en su totalidad, pero que resultan interesantes de por sí, ya que invitan a incorporar una mirada crítica de las prácticas educativas, al rol docente y la labor de la escuela. Se subraya que abordar las perspectivas de género en la educación inicial no sólo enriquece la práctica educativa, sino que también permite replantear los valores y expectativas que deseamos para la educación del futuro, en el que todos los educadores puedan ejercer su labor plenamente y sin limitaciones impuestas por los estereotipos de género, y los educandos accedan a una educación de calidad, con menos estigmas y mayor equidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, S. (2019). *Las rutinas en educación infantil*. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Arata, N., & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aróstegui, F. J. (30 de Agosto de 2016). *Sala de 3 años obligatoria, la meta educativa que avanza en el Congreso*. La Nación.
- Badeni, M. (3 de Agosto de 2022). *La importancia de la educación inicial*. La Prensa.
- Botero Naranjo, D. (2018). *Incidencia del género en la experiencia social. Trayectorias profesionales de hombres docentes de preescolar en la ciudad de Cali*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Programa académico de Sociología.
- Brailovsky, D. M. (2020). *Los muy señoritos. Maestros varones en el nivel inicial*. En Dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências (págs. 367-381). Florianópolis: Zero-a-Seis.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en*. Madrid: Miño y Dávila .
- Castillo Montalba, S. S. (2014). *Varones en el jardín. Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género*. Santiago de Chile : Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.
- Cayun Pichunlef, G. A. (2019). *Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche*. Revista Ensamblés, 55-76.
- (2014). CENPE 2014. *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos*. Buenos Aires : Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación .
- Chiani, L., Ghe, M., & Taladriz, C. (2013). *“Sobre ogras y doncellos” : Un análisis de las prácticas escolares en nivel inicial desde la perspectiva de género*. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, (págs. 1-10). La Plata.

- Cruz, A., Adaliz, H., & Ruiz-Ruiz, M. F. (2021). *Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana*. Revista Electrónica Educare, 605-623.
- Dillon, A. (03 de 03 de 2016). *Sala de 3 obligatoria: deberán incorporar a 180 mil chicos*. Clarín.
- (2023). *Estadísticas Educativas. Anuario 2023*. Córdoba : Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba .
- Fernández Pais, M. (2015). *Apuntes para el estudio de los orígenes de la educación inicial en Argentina*. Educação e Fronteiras On-Line, 61-72.
- Fernández Pais, M. (2024). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- García Gómez, S. (2023). *Vivencias profesionales de docentes varones de educación inicial en América Latina*. Estudios Pedagógicos XLIX, 207-222.
- García Hervás, I., Guevara, J., & Aisenstein, Á. (2020). *¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio*. Historia de la educación - anuario, Vol. 21.
- García-Gómez, S., & Muñoz-Tinoco, V. (2023). *Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece*. Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 20-34.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires . (11 de Junio de 2019). Obtenido de [https://www.gba.gob.ar/comunicacion\\_publica/noticias/vidal\\_y\\_macri\\_anunciaron\\_el\\_plan\\_aprender\\_conectados\\_en\\_el\\_nivel](https://www.gba.gob.ar/comunicacion_publica/noticias/vidal_y_macri_anunciaron_el_plan_aprender_conectados_en_el_nivel)
- González Pulido, J. M. (2013). *Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación*. Educación y Ciudad, 81-92.
- La Ciudad Infantil en el Bajo Belgrano*. (14 de Julio de 2021). Mi Belgrano.
- La importancia del nivel inicial*. (30 de Junio de 2023). Aptus.

- Martinez Pineda, M. C., & Guachetá Gutierrez, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación de la Nación. (Diciembre de 2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf>
- Pineau, P., & Fernández, M. (2009). *Notas para una historia de la educación inicial*. Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Pinto Guevara, E., & Rodil Principe, J. G. (2022). *Experiencias de docentes varones en la educación preescolar en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Cesar Vallejo. Facultad de Derecho y Humanidades.
- Rimoli, M. d., & Ros, N. (2009). *Rutinas y situaciones didácticas. En rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P. M. (s.f.). *La Educación Infantil en la República Argentina: Entre la tradición y la Vanguardia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Sarmiento, D. F. (2011). *Educación Popular*. Buenos Aires : UNIPE.
- Scarfo, G. F. (2023). *Crónica de una Condena Anunciada: La Sospecha Sobre el Docente Varón en la Educación Inicial*. Digital Publisher, 568-581.
- Vallejos, S. (24 de Junio de 2020). *Coronavirus en la Argentina: "aulas burbuja", la medida oficial para volver a la escuela*. LA NACIÓN.
- Zinny, G. S. (10 de Mayo de 2019). *Por qué el aprendizaje desde nivel inicial es fundamental*. Infobae.