

Córdoba, María Laura

Martínez, Liliana

El desafío de la equidad de género en la docencia: cómo influyen los estereotipos de género y las expectativas sociales en la inserción laboral de docentes en la educación primaria. Su impacto en la equidad y en la inclusión educativa

Tesis para la obtención del título de grado de Licenciada en Gestión Educativa

Director: Robledo, Ángel

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-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA**

EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA DOCENCIA:

Cómo influyen los estereotipos de género y las expectativas sociales en la inserción laboral de docentes en la educación primaria. Su impacto en la equidad y en la inclusión educativa.

Prof. María Laura Córdoba

Prof. Liliana Martínez

Docente titular: Prof. Lic. Ángel Robledo

Docente adjunta: Prof. Lic. Claudia Rangone

CÓRDOBA, 2025

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. DESARROLLO	8
2.1 Objetivo general	8
2.2 Objetivos específicos	8
2.3 Problemática que da origen al proyecto	8
2.3.1 Antecedentes del trabajo femenino en la educación en épocas de la conquista	9
2.3.2 En los comienzos de nuestro Sistema Educativo	9
2.3.3 La historia de los institutos de formación docente en nuestra provincia	11
2.4 Definición de términos y marco conceptual	13
2.4.1 La visión de Durkheim sobre la división del trabajo social	13
2.4.2 Educación Sexual Integral (ESI) y equidad de género	13
2.4.3 Los estereotipos según la ciencia	14
2.4.4 Los estudiantes de hoy y los desafíos del siglo XXI: tecnología y pensamiento crítico	15
2.4.5 Orígenes del Sistema Educativo y la feminización docente	15
2.4.6 Concepto de feminización docente y sus consecuencias	17
2.4.7 ¿Cómo se relacionan los conceptos vocación y feminización?	18
2.5 Relevancia del tema	18

2.6 Método	19
2.7 Descripción de la captación, procesamiento y representación de los datos	21
2.8 Análisis de opiniones y conceptos vertidos en las entrevistas	23
3. CONCLUSIONES	58
4. ANEXOS	61
4.1 Anexo 1: Guía de entrevista semiestructurada para autoridades, actores de gestión institucional y docentes en actividad	60
4.2 Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes de formación docente de Nivel Primario	62
5. BIBLIOGRAFÍA	63

EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA DOCENCIA: FEMINIZACIÓN Y ESTEREOTIPOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ARGENTINA

El presente trabajo de investigación aborda el fenómeno de la feminización de la docencia en la educación primaria común en Argentina, analizando sus causas, desarrollo histórico e implicaciones pedagógicas y sociales. La enseñanza primaria se ha configurado como un espacio en el que la presencia femenina ha adquirido un rol predominante, generando transformaciones en las dinámicas del aula y en la construcción de la práctica educativa. En este marco, se analizarán las influencias de los estereotipos de género y las expectativas sociales sobre la inserción laboral docente, así como su impacto en la equidad y la inclusión educativa.

¿Cómo influyen los estereotipos de género y las expectativas sociales en la inserción laboral de docentes en la educación primaria, y qué impacto tienen en la equidad y la inclusión educativa?

Este estudio se centrará en una población compuesta por autoridades institucionales del sindicato docente, autoridades académicas de los centros de formación docente, docentes actualmente en actividad y estudiantes del magisterio de Nivel Primario, en el ámbito de la ciudad de Córdoba. La selección de esta población responde al interés por indagar experiencias, percepciones y prácticas vinculadas al ejercicio docente en dicha modalidad; como así también responder a un relevamiento que permitirá indagar sobre la composición de género.

La elección de un enfoque metodológico cualitativo, responde a la necesidad de abordar la feminización docente como un fenómeno complejo, multidimensional y situado históricamente. Esta estrategia permite la exploración de datos, discursos y experiencias subjetivas, enriqueciendo la comprensión del objeto de estudio.

A través de este estudio, buscaremos comprender cómo esta tendencia ha influido en la percepción de los roles de género en el ámbito educativo, así como en la valoración social y económica de la profesión docente.

En el contexto educativo argentino, la feminización del magisterio en el Nivel Primario de la modalidad común constituye un fenómeno histórico y estructural que ha configurado no sólo la composición del cuerpo docente, sino también las representaciones sociales en torno al rol de enseñar.

Esta tendencia, lejos de ser meramente estadística, se vincula con procesos de construcción simbólica que asocian la enseñanza con el cuidado, la sensibilidad y la vocación, atributos históricamente adjudicados al género femenino.

Asimismo, se ha documentado que esta feminización impacta en las condiciones laborales del colectivo docente, reflejándose en fenómenos como la sobrecarga horaria, la precarización contractual y la persistencia de brechas salariales. A nivel discursivo, la figura de la maestra continúa siendo atravesada por mandatos de género que tensionan su profesionalización, al tiempo que reproducen estereotipos vinculados a la maternidad, la abnegación y la entrega emocional. Estos resultados permiten comprender que la feminización docente no sólo responde a una lógica de acceso laboral, sino que se inscribe en una trama más amplia de relaciones de poder, identidades de género y políticas educativas.

Palabras clave: Feminización docente - Roles de género - Estereotipo de género.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de años y desde nuestra propia práctica hemos observado las diferentes miradas de familias, de estudiantes, de colegas, de directivos en relación a los maestros de primaria cisgénero y transgénero. Incluso dentro de la propia formación del profesorado, la matrícula de los mismos es escasa.

Algunos interrogantes qué orientaron este trabajo:

- ¿Por qué hay tan pocos docentes varones cisgénero y transgénero en la escuela primaria común?
- La docencia primaria, ¿es un campo ganado por las mujeres?
- ¿Existe la igualdad real de oportunidades y de trato para las y los docentes de la escuela primaria?
- ¿Siempre hubo en el Sistema Educativo argentino una desigualdad de género?
- ¿Cuáles son los desafíos, en la época actual, respecto a las desigualdades de género?
- ¿Qué factores contribuyen a la escasa matrícula de varones cisgénero y transgénero en cargos docentes de la educación primaria común?

Los centros educativos de Nivel Primario han sido desde nuestra experiencia y siguen siendo, un ámbito laboral en el que predominan las mujeres, tal vez por ciertos factores que así lo determinan, cómo los estereotipos de género que asocian, diferentes labores u oficios con los géneros masculino o femenino.

Cuando se mencionan los estereotipos, se hace referencia a una creencia o idea preconcebida sobre las características, roles, comportamientos y trabajos que se consideran típicos o apropiados para hombres y mujeres en una sociedad determinada. Estas formas de pensamiento pueden limitar las oportunidades y opciones de las personas, al imponer expectativas o roles fijos y pueden llegar a ser discriminatorias.

Los estereotipos son construcciones sociales que a veces no se ponen en discusión, ya que se transmiten en familia de generación en generación, pero también en esto, ayudan los medios de comunicación. “*Son representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base al sexo biológico*” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p.1).

Comprenden características de la personalidad, comportamientos, ocupaciones y aspectos físicos. Funcionan a partir de asociar una pauta cultural (un rol esperado, una norma), con un hecho biológico.

Las personas aprendemos e incorporamos tanto en nuestro entorno familiar como en la escuela y otras instituciones sociales secundarias, algunos valores estereotipados, conductas sobre lo que se espera que haga un varón o lo que haga una mujer.

A lo largo de este trabajo se explorará cómo la feminización ha sido históricamente promovida desde discursos que vinculan la enseñanza con el cuidado, la sensibilidad y la maternidad, reforzando estereotipos que limitan el reconocimiento profesional de las mujeres en el ámbito educativo. Se indagará la relación entre los conceptos de vocación y feminización, analizando cómo la idea de “vocación docente” ha operado como dispositivo ideológico que naturaliza la presencia femenina en la enseñanza, invisibilizando las tensiones entre elección profesional y mandato social. Se considera fundamental hacer referencia a aquellos educandos que habitan las aulas en este siglo. Todos ellos viven en un mundo revolucionado por las tecnologías (en mayor o menor medida por los problemas socioeconómicos de nuestro país) y parte de los procesos de socialización, aprendizaje y subjetivación se dan a través de estos medios.

Finalmente, se examinará el marco normativo vigente en Argentina en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) y la equidad de género, como herramientas clave para la transformación de las prácticas educativas y la formación docente. Se recuperarán aportes de la Ley 26.150 y de programas institucionales que promueven la transversalización de la perspectiva de género en la formación inicial y continua.

La metodología del presente trabajo, entendiéndose como el camino a seguir para llegar a la obtención de conocimientos, se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y contextos, centrándose en la subjetividad, la intersubjetividad y la construcción social del conocimiento.

Considerando la línea de pensamiento del autor Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés, se adopta una mirada integradora que reconoce la diversidad, la contradicción y la incertidumbre como elementos constitutivos de la realidad educativa. Este paradigma resulta especialmente pertinente para abordar fenómenos como la feminización en la docencia, que involucra factores culturales, históricos, sociales y personales.

A través de las entrevistas se podrán identificar las diferentes percepciones y opiniones en relación a la feminización, el impacto de la misma sobre la inclusión y diversidad y el abordaje desde dimensiones institucionales y culturales. Se busca identificar patrones, proporciones y tendencias que den cuenta de la persistencia y evolución del proceso de feminización en el magisterio dentro del territorio de la ciudad de Córdoba.

Por su parte, el enfoque cualitativo se fundamenta en la necesidad de explorar las representaciones, vivencias y narrativas que la muestra seleccionada y los estudiantes del profesorado construyen en torno a su rol profesional, sus trayectorias formativas y las implicancias de los mandatos de género en el ejercicio de la docencia.

Mediante el análisis del contenido de las narrativas de los entrevistados, se busca acceder a las dimensiones simbólicas y subjetivas del fenómeno. Este enfoque permite comprender cómo se reproduce, tensiona o resignifica la feminización del magisterio en contextos específicos.

En la actualidad, el rol del hombre y la mujer están en un cambio de paradigma, que coloca a ambos en el mismo escalón igualitario.

En el contexto actual, los roles de género están atravesando una transformación profunda. La sociedad avanza hacia un paradigma que promueve la equidad de género, reconociendo sus capacidades en igualdad de condiciones. Sin embargo, esta transición no se refleja de manera uniforme en el sistema educativo, particularmente en el Nivel Primario, donde continúa reproduciendo ciertas desigualdades estructurales.

Este trabajo final tiene como propósito contribuir a la reflexión crítica que nos permita divisar el desafío de la equidad de género en el ámbito docente. El foco se sitúa en las escuelas primarias de la modalidad común en la ciudad de Córdoba, donde se observa una marcada feminización del magisterio de Educación Primaria.

2. DESARROLLO

2.1 Objetivo general

- Explorar el fenómeno de la feminización docente en el Nivel Primario de la modalidad común en el contexto de la ciudad de Córdoba.

2.2 Objetivos específicos

- Analizar el proceso histórico de feminización de la docencia en el Nivel Primario dentro del sistema educativo argentino, identificando los factores políticos, sociales y culturales que lo han configurado.
- Examinar el marco normativo vigente de Educación Sexual Integral que regula el Sistema Educativo en relación con la promoción de la equidad de género en la formación docente y en las prácticas pedagógicas en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba.
- Interpretar las conceptualizaciones y representaciones sociales vinculadas a los estereotipos de género en el ámbito educativo, y su influencia en la construcción de identidades docentes femeninas y masculinas en el Nivel Primario.
- Indagar cómo la perspectiva de género se incorpora (o se omite) en los discursos institucionales y experiencias formativas de estudiantes del profesorado de educación primaria en la provincia, en el contexto de una docencia históricamente feminizada.

2.3 Problemática que da origen al proyecto

La equidad de género en el ámbito educativo ha sido objeto de múltiples debates y esfuerzos institucionales en las últimas décadas. Sin embargo, persiste una marcada desigualdad en la composición del cuerpo docente en el nivel de educación primaria, donde se observa una sobrerrepresentación femenina y una notable ausencia de varones, personas gays y lesbianas. Esta situación plantea interrogantes sobre los factores socioculturales, institucionales y estructurales que limitan la diversidad de género y orientación sexual en la profesión docente.

¿Por qué la docencia en el Nivel Primario es un trabajo predominantemente femenino?

Según Fabián Felman (2009), en su *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*, las investigaciones de género arrojan que, desde los inicios, y aún en la actualidad, la docencia es un trabajo fuertemente “femenino”.

He aquí que inferimos en la pregunta: **¿Por qué hay tan pocos varones en la escuela primaria común?**

2.3.1 Antecedentes del trabajo femenino en la educación en épocas de la conquista

Reforzando la idea en relación a la feminización de la educación aquí presentamos un ejemplo, Leonor de Tejeda Mejía de Mirabal (Córdoba, 1574 -1640) fue una religiosa católica que fundó el primer convento de mujeres de la entonces Gobernación del Tucumán y del territorio de la actual Argentina. Fue también una pionera de la educación de niñas en nuestro país.

Fue nieta del conquistador Hernán Mejía de Mirabal y en el año 1594, de regreso a Córdoba, contrajo matrimonio con el hacendado y militar Manuel de Fonseca y Contreras, dueño de grandes extensiones de tierras en la zona rural de Córdoba y de la fuerza de trabajo de los nativos allí afincados. Más tarde junto a su esposo, Leonor planeó fundar un convento de monjas en Córdoba, y desde esa época abrió una escuela informal para niñas en su propia casa, donde ella era la principal maestra.

Después de la muerte de su esposo y con la ayuda de Hernando de Trejo y Sanabria fundó el monasterio de Santa Catalina de Siena. En ese mismo año 1613, profesó como monja y fue designada priora y abadesa del convento donde reunió quince niñas españolas de las que Leonor había educado en su casa.

Leonor de Tejeda falleció en Córdoba alrededor del año 1640. Por todo su trabajo una calle de nuestra ciudad lleva su nombre.

2.3.2 En los comienzos de nuestro sistema educativo

El marco textual elaborado por la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) sostiene que el sistema educativo de la Argentina, al igual que en el caso de la mayoría de los países de América Latina, comenzó a ver la luz a finales del siglo XIX. Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente

por mujeres. En aquella época, se entendía que la enseñanza era una labor inherentemente femenina. Las mujeres ya venían educando en el hogar y sería natural para ellas seguir haciéndolo en la escuela.

Laura Ramos (2021), en su libro “Las señoritas” cuenta que todas las docentes que Sarmiento trajo de Estados Unidos tenían las mismas características, estaban en “edad matrimonial” y eran de carácter intachable. Todas ellas respondían al proyecto educativo de esa época, siendo parte fundamental del proyecto educativo sarmientino, donde no solo respondieron al modelo pedagógico de la época, sino que se convirtieron en pioneras al fundar, dirigir y defender activamente las Escuelas Normales en las provincias argentinas. Su labor se llevó a cabo en un contexto de graves conflictos políticos y sociales, e donde se vieron obligadas a afrontar riesgos y desafíos constantes para asegurar la implementación del sistema educativo nacional.

Como ya se mencionó, Sarmiento, fue el impulsor del proyecto influenciado por el pensamiento de hombres ligados a la educación y estas docentes importadas debían cumplir con ciertos requisitos: tenían que ser solteras, de aspecto atractivo, maestras normales, jóvenes y con experiencia, de buenas familias, conducta y moral irreprochables y en lo posible entusiastas y que hicieran gimnasia. Además de las características ya mencionadas para contratar a estas mujeres se tuvo en cuenta que ellas tenían la especial habilidad para instruir a los niños pequeños y otro de los motivos era porque se les pagaba salarios más bajos que a los hombres por la misma tarea.

La convocatoria a que se inscribieran mujeres en la Escuela Normal para prepararse como maestras formó parte principal en las políticas de Estado que constituyeron al sistema educativo del país. En 1870 se crea la primera Escuela Normal con formación para maestras y maestros para la educación básica. La historia cuenta que los varones se anotaban para estudiar, pero el verdadero interés era acceder a estudios superiores ya que, el trabajo de maestro no tenía demasiado prestigio social para los varones y tampoco era bien pagado.

En el año 1884 se crean Escuelas Normales sólo para mujeres dirigidas principalmente a aquellas de bajos recursos y con expectativas de ascender socialmente. Estos grupos de mujeres no podían acceder a los “Colegios Nacionales” ya que estaban destinados a la preparación de la élite dirigente masculina para los estudios universitarios posteriores. La Escuela Normal formaba en hábitos para ser y hacer: vestimenta, modos de expresarse y de conducirse en público, de orden y trabajo. La maestra se construía con exigencias y esfuerzo. La maestra debía ser ejemplo de moral.

En el ámbito educativo, se observa que el acceso y control del sistema ha estado históricamente mediado por los varones. Aunque la base de dicho sistema está conformada mayormente por mujeres, la estructura jerárquica tiende a masculinizarse en los niveles superiores.

La UNESCO ha señalado que en Argentina la docencia se ha caracterizado históricamente por una marcada presencia femenina. Según datos obtenidos en cuestionarios aplicados en 2019 en 16 países de América Latina en el Nivel Primario, el 94,6% de quienes ejercen la profesión en el país son mujeres, lo que posiciona a Argentina como la nación con mayor grado de feminización en la región (UNESCO, 2019).

Esta desigualdad no solo evidencia una continuidad histórica, sino que además perpetúa estereotipos de género que vinculan el cuidado infantil y la labor docente con lo femenino, limitando y marginando la participación de otras identidades en el ámbito pedagógico.

2.3.3 La historia de los institutos de formación docente en nuestra provincia

De acuerdo con el análisis de Lamelas (2023), en los primeros años el clericalismo no se opuso a la creación de Escuelas Normales ni a la formación de docentes titulados; por el contrario, las respaldó siempre que se asegurara la enseñanza religiosa y que la dirección quedara en manos de quienes compartieran el proyecto dogmático. En este contexto, y en alianza con la Sociedad de Beneficencia de Córdoba, impulsaron la apertura de la primera Escuela Normal Provincial de Maestras, aunque se mostraron firmes en su rechazo a la instalación de Escuelas Normales Nacionales en la provincia.

Con el tiempo, distintas congregaciones religiosas también apostaron a la formación docente, como el Instituto Sagrado Corazón de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, aunque estas iniciativas surgieron recién hacia la década de 1930. Durante esos años, la formación inicial de maestros era un monopolio estatal, mientras que la Iglesia seguía promoviendo docentes ajenos a las Escuelas Normales hasta la creación de las provinciales en la década de 1910.

El modelo educativo de la época se organizaba sobre los pilares de la tradición católica, que enfatizaba el orden, la obediencia a las jerarquías y la adhesión a sus valores. El clericalismo buscaba garantizar que los maestros fueran formados en los dogmas del catolicismo, imponiendo un modelo social que derivó en disputas por la hegemonía educativa.

En 1877, el Gobierno Nacional presionó a las provincias para crear Escuelas Normales, pero Córdoba rechazó la propuesta y fundó su propia institución provincial, con el apoyo del clero que exigía dirección católica. Al año siguiente se creó la Escuela Normal para mujeres. Posteriormente, en 1884, durante la presidencia de Julio Argentino Roca y el gobierno de Juárez Celman, se fundó la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, instalada en espacios cedidos por el Colegio Monserrat. Ese mismo año se promulgó la Ley de Educación Común 1.420, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica, lo que reavivó el conflicto con la Iglesia.

La oposición del clero a las maestras normalistas convocadas por Sarmiento fue intensa, ya que muchas eran protestantes, lo que generó tensiones con la sociedad cordobesa. A pesar de ello, las escuelas comenzaron a funcionar y ofrecían una amplia formación en lectura, escritura, idioma nacional, historia, geografía, aritmética, dibujo, geometría, ciencias naturales, anatomía, higiene, física, química, moral y urbanidad, canto, labores, educación cívica, declamación y francés, aunque sin incluir religión. En sus inicios, estas instituciones carecían de edificios propios, tanto urbanos como rurales.

La expansión de las Escuelas Normales Nacionales alcanzó localidades del interior, muchas de ellas con altos índices de analfabetismo, escasas instituciones culturales y gran presencia de inmigrantes. Además de formar docentes, se convirtieron en espacios de producción cultural para la comunidad educativa y la sociedad en general. Así surgieron instituciones en Río Cuarto, Bell Ville, Villa Dolores, San Francisco y Cruz del Eje, además de nuevas escuelas en la ciudad de Córdoba.

Con el aumento de la población, la formación de maestros resultó insuficiente, por lo que el Consejo de Educación Provincial creó Escuelas Superiores y Academias Temporales en el interior. Estas últimas capacitaban docentes sin otorgar titulación, aunque les permitían una mejor inserción laboral que a quienes carecían de formación. En 1915 se presentó un proyecto para crear una escuela normal destinada a maestros rurales varones, aunque no prosperó.

Finalmente, las políticas de formación docente se desarrollaron en ocasiones de manera conjunta entre nación y provincias, mientras que en otros momentos prevalecieron las iniciativas provinciales (Lamelas, 2023).

2.4 Definición de términos y marco conceptual

2.4.1 La visión de Durkheim sobre la división del trabajo social

Durkheim (1893) sostenía que la división del trabajo sexual era necesaria para el desarrollo de las sociedades civilizadas, asignando a los hombres las funciones intelectuales y a las mujeres las funciones afectivas. Según su perspectiva, las sociedades primitivas, al carecer de una diferenciación clara entre los roles de género, eran más propensas a la anomia.

Si bien sus planteos sobre la división laboral como fuente de solidaridad social resultaron influyentes, aplicados a los roles de género refuerzan estereotipos tradicionales que legitiman desigualdades. La idea de que cada sexo es “incompleto” y se complementa mutuamente impone patrones restrictivos que limitan la subjetividad y el bienestar, perpetuando la segregación ocupacional y la discriminación hacia las mujeres.

2.4.2 Educación Sexual Integral (ESI) y equidad de género

Como señala (Cahn et al., 2020), en contraste con estas concepciones, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150 en 2006 marcó un cambio cultural en Argentina. Su implementación en todos los niveles educativos busca promover la igualdad y el respeto entre las personas, independientemente de su género, orientación sexual o identidad de género.

Uno de los ejes centrales de la ESI es la perspectiva de género, que permite identificar y cuestionar las desigualdades históricas y actuales. Esta dimensión invita a revisar los mandatos asignados a los roles de varón y mujer, promoviendo la construcción libre de identidades y relaciones basadas en la equidad.

La socialización temprana muestra cómo los juegos infantiles reproducen estereotipos: las niñas son asociadas a tareas domésticas mediante juguetes como cocinitas o muñecas, mientras que los varones son vinculados a la fuerza y la competencia a través de armas, pelotas o deportes de contacto.

Según (Marina M. et al., 2014), en la adultez, las mujeres suelen asumir una “doble jornada”, ya que además de participar en el trabajo remunerado continúan siendo responsables de las tareas domésticas, una situación que no se replica de manera equivalente en los varones. El concepto de género, entendido como una categoría relacional, permite evidenciar cómo las

interacciones entre varones y mujeres están atravesadas por relaciones de poder que generan vulneraciones de derechos. En consecuencia, resulta imprescindible analizar estas dinámicas desde una perspectiva crítica que visibilice las desigualdades y proponga alternativas para superarlas.

La construcción de género puede comprenderse como un proceso social que moldea la masculinidad y la femineidad, generando desigualdades históricas que se han manifestado en distintos momentos de la vida social. Por ejemplo, las mujeres accedieron más tarde que los hombres a la alfabetización, al derecho al voto y a la universidad, lo que evidencia una trayectoria marcada por la inequidad (Caminos de Tiza, Televisión Pública, 2018).

Por otra parte, la Confederación de Educadores Argentinos (2009), considera que estas desigualdades no se limitan al ámbito educativo, sino que se reflejan en múltiples dimensiones de la vida política, laboral, cultural, económica y doméstica. En este entramado, lo femenino suele asociarse con lo maternal y lo doméstico, mientras que lo masculino se vincula con el poder y la autoridad.

De este modo, los estereotipos de género han contribuido a consolidar relaciones sociales desiguales que persisten hasta la actualidad.

En este sentido, la Educación Sexual Integral (ESI) se constituye como una herramienta fundamental para cuestionar los estereotipos heredados y avanzar hacia una sociedad más equitativa. Su enfoque integral no solo busca garantizar el derecho de los estudiantes a recibir información y formación en torno a la sexualidad, sino también promover valores democráticos, el respeto por la diversidad y la construcción de relaciones basadas en la equidad de género.

2.4.3 Los estereotipos según la ciencia

De acuerdo al pensamiento de Castañeda Jiménez (1998), el conocimiento puede clasificarse en diferentes tipos, entre los cuales se encuentran los espontáneos. Este tipo de saber se caracteriza por permanecer en el nivel de la apariencia y ser aceptado como verdadero sin un análisis crítico. Los estereotipos forman parte de esta categoría, ya que constituyen construcciones mentales que se instalan en la conciencia social y que, al estar impregnadas de un matiz emocional, transmiten significados que combinan descripción, valoración y ordenamiento.

En palabras del autor, *“no son una simple imagen, sino una imagen estandarizada, simplificada, de cualquier hecho de la realidad, un esquema que sólo fija algunos rasgos del fenómeno que a veces no existen, sino que se le asignan subjetivamente”* (Castañeda Jimenez, 1998, p. 28).

De este modo, los estereotipos producen un conocimiento esquemático y simplificado, que puede aproximarse a la verdad o, en ocasiones, convertirse en una representación distorsionada de la realidad.

Este conocimiento espontáneo suele vincularse con actitudes emocionales de simpatía o antipatía, aceptación o rechazo. En consecuencia, los estereotipos son asimilados por hombres y mujeres en contextos determinados sin ser sometidos a cuestionamiento crítico.

2.4.4 Los estudiantes de hoy y los desafíos del siglo XXI: tecnología y pensamiento crítico.

Creemos que es fundamental hacer referencia a los estudiantes que habitan las aulas en este siglo. Como señalan Harf & Azzarboni (2023), todos ellos viven en un mundo revolucionado por las tecnologías (en mayor o menor medida por los problemas socioeconómicos de nuestro país) y parte de los procesos de socialización, aprendizaje y subjetivación se dan a través de estos medios.

Estos, originan en los alumnos nuevas capacidades y formas de acceder al conocimiento. Se trata de estudiantes caracterizados por una marcada curiosidad, prácticamente autónomos a la hora de investigar que practican un gran consumo de programas de computación. Suelen ser contestatarios defensores de sus pensamientos y posturas en relación a las temáticas actuales que se abordan, expresan sus ideales, los cuales están fuertemente impregnados de la cultura de su contexto.

Son personas preocupadas por los problemas sociales reinantes, por defender aquello que creen justo y por reclamar sus derechos. Entonces creemos que es el momento en que la escuela debe salir de su rigidez y atender las demandas de quienes la habitan.

2.4.5 Orígenes del sistema educativo y la feminización docente.

Como sostiene Balestrini (2023), en Argentina, hacia 1860, comenzó el proceso de organización del sistema educativo, en paralelo con la consolidación del Estado nacional. Este

acontecimiento estuvo vinculado con la construcción de roles de género, lo que permitió que las mujeres se incorporaran al mercado laboral principalmente a través de la docencia durante la segunda mitad del siglo XIX.

A partir de la creación de las escuelas normales en Argentina, en julio de 1870, durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (Ley N° 345 de 1869), se produjo un marcado proceso de feminización de la docencia. Esta institución marcó el inicio del sistema normalista en Argentina y se convirtió en un modelo para la formación de maestros en nuestro país.

Su objetivo principal era formar maestros competentes para enseñar a las nuevas generaciones. La UNESCO, reportaba que 9 de cada 10 docentes de primaria en Argentina eran mujeres, lo que demuestra la feminización del trabajo docente en la región (2023).

El Estado argentino organizó un sistema educativo estructurado a través de estas escuelas normales y la Ley 1.420 de Educación Común en 1884. Esta normativa establecía que la educación primaria debía ser obligatoria, gratuita y laica, dando la oportunidad a educarse a toda la sociedad lo que se convirtió en un camino para integrar y unificar a la sociedad.

Como señalan Arata & Mariño (2013), las escuelas normales, junto con la Ley N.º 1.420, constituyeron los pilares fundamentales de la educación argentina. Entre 1875 y 1905 se estableció el marco legal que reguló la educación pública hasta la primera mitad del siglo XX. La construcción de este cuerpo normativo fue producto de intensos debates y, posteriormente, objeto de diversos proyectos de reforma.

En los inicios del sistema educativo se evidenció que las mujeres asumieron la responsabilidad principal de la enseñanza en las escuelas. Esta tarea se consideraba adecuada para ellas, dado que ya ejercían funciones educativas en el ámbito doméstico, lo que se interpretaba como una extensión natural de su rol. Algunos autores sostienen que esta naturalización del ejercicio docente por parte del género femenino constituye un aspecto central en el proceso de feminización cuantitativa de la escuela primaria en Argentina.

A lo largo de la historia, el sistema educativo argentino ha transformado su perspectiva, incluyendo la de los actores que forman parte de él. En este sentido, los datos más recientes recopilados por la UNESCO evidencian que, en 2019, la profesión docente en la región continúa marcada por una fuerte feminización.

2.4.6 Concepto de feminización docente y sus consecuencias.

En el ámbito de la educación, la *feminización* hace referencia al proceso histórico y cultural, en el que el rol docente, se vincula y se moldea según los roles y atributos tradicionalmente asignados a las mujeres, naturalizando así la figura femenina en la educación primaria. (Felman F., 2009)

Entre las consecuencias que se evidencian en las instituciones de escolaridad primaria común se encuentra la limitada presencia de docentes varones cisgénero y transgénero. Esta situación plantea interrogantes en torno a los estereotipos de género, los cuales atraviesan tanto la elección profesional como la construcción del rol docente. La escasa participación de quienes no se ajustan a los roles y expectativas tradicionales deja entrever formas de desigualdad en el ámbito educativo.

La feminización de las escuelas primarias en la ciudad de Córdoba puede comprenderse como el resultado de una combinación de factores históricos, percepciones sociales arraigadas y desafíos propios del ejercicio docente. A lo largo del tiempo, la enseñanza en el Nivel Primario ha sido culturalmente asociada con el cuidado, la sensibilidad y la contención emocional, atributos vinculados tradicionalmente con lo femenino. Esta construcción histórica ha favorecido que la profesión sea elegida mayoritariamente por mujeres, consolidando una tendencia que se mantiene en la actualidad.

En la sociedad contemporánea, las expectativas de género tienden a ubicar el trabajo con las primeras infancias como un rol predominantemente destinado a las mujeres. Esta visión restringe la participación de otros géneros en el Nivel Primario y reproduce estereotipos que inciden tanto en la elección vocacional como en la inserción laboral.

De acuerdo con las ideas planteadas por Durkheim sobre la división del trabajo y la diferenciación entre funciones masculinas y femeninas, se atribuye a los hombres tareas alejadas de la afectividad. En este sentido, puede considerarse que los géneros no femeninos presentan menor predisposición hacia los desafíos que implica trabajar con las primeras infancias, especialmente en contextos educativos que requieren empatía, flexibilidad y habilidades socioemocionales. Esta percepción, condicionada por mandatos culturales vinculados a la masculinidad, contribuye a que la docencia primaria no sea considerada una opción profesional atractiva para dichos géneros.

2.4.7 ¿Se relacionan los conceptos vocación y feminización?

En este apartado se incorpora el concepto de vocación, retomando el análisis de caso sobre *La feminización docente* desarrollado por Andrea Casanova Tavío (2020 -2021). Surge entonces el interrogante acerca de qué se entiende por vocación y por qué las maestras recurren a este término de manera tan generalizada en la construcción de su identidad profesional.

La Real Academia Española (RAE, 2023) define la vocación como la “*inclinación de una persona a un estado, una profesión o una carrera*”. Esta noción resulta clave para comprender cómo se ha naturalizado la asociación entre la docencia y las mujeres, consolidando un imaginario social que vincula la enseñanza con disposiciones personales y afectivas.

La vocación puede entenderse como una construcción influenciada por factores externos, donde el entorno social desempeña un papel decisivo en su configuración. En este marco, es posible identificar distintas formas de vocación, tales como las que surgen por contagio, sublimación, inducción o intereses particulares. De este modo, se sostiene que el género constituye un elemento estrechamente vinculado con la vocación docente (Ferrero, 1994).

2.5 Relevancia del tema o problema

Consideramos importante el siguiente trabajo de investigación, ya que la feminización de la docencia en el Nivel Primario constituye un fenómeno de larga data que ha moldeado profundamente la percepción social del rol docente. Esta tendencia se manifiesta consolidando una imagen del maestro estrechamente vinculada a las tareas de cuidado, afectividad y crianza. Una asociación histórica que ha contribuido a naturalizar la presencia femenina en el aula, relegando otras identidades y reforzando estereotipos de género que impactan tanto en la valoración simbólica como en las condiciones materiales de la profesión.

La persistencia de esta mirada ha tenido consecuencias significativas en términos de reconocimiento social y económico. La docencia primaria, al ser concebida como una extensión del rol materno, ha sido históricamente subvalorada, lo que se traduce en niveles salariales bajos y escasa jerarquización institucional. Esta precarización no solo afecta a las mujeres que ejercen la profesión, sino que también desalienta la participación de varones cisgénero y transgénero, quienes muchas veces perciben el espacio escolar como poco receptivo a la diversidad.

Desde una perspectiva investigativa, abordar este tema permite profundizar en la construcción de la identidad profesional femenina en el ámbito educativo. Analizar las trayectorias, desafíos y estrategias de los docentes en la ciudad de Córdoba ofrece claves para comprender las dinámicas de poder que atraviesa el sistema escolar, así como las barreras que obstaculizan el desarrollo profesional en condiciones de equidad. Este enfoque resulta fundamental para el diseño de políticas públicas con perspectiva de género que promuevan la inclusión y la diversidad en todos los niveles del sistema educativo.

Finalmente, el estudio de la feminización docente en un contexto local como el de la ciudad de Córdoba aporta una mirada situada sobre un problema de alcance sudamericano. Las particularidades culturales, sociales e institucionales que configuran el ejercicio docente en esta región permiten identificar patrones y tensiones que enriquecen el análisis de las desigualdades de género en la educación. En este sentido, la investigación no sólo contribuye al conocimiento académico, sino que también se posiciona como una herramienta para la transformación social.

2.6 Método

La perspectiva metodológica adoptada se sustenta en las reflexiones de Edgar Morin, quien plantea la necesidad de superar la lógica reduccionista y lineal propia del conocimiento tradicional. En este sentido, advierte que quienes enfatizan la diversidad cultural suelen relegar la idea de unidad humana, mientras que quienes privilegian la unidad tienden a subestimar la riqueza de las diferencias culturales. Frente a ello, Morin (1999), propone concebir una unidad que, lejos de anular la diversidad, la garantice y potencie, de modo que la pluralidad se inscriba en una totalidad integradora.

Esto implica reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos educativos, sus interrelaciones y su carácter dinámico, identificando las narrativas y construcciones culturales de los sujetos con respecto al rol docente en educación primaria.

Desde esta mirada, el fenómeno de la feminización docente no se aborda como una simple estadística o tendencia laboral, sino como una construcción social que involucra factores históricos, simbólicos, institucionales y subjetivos. El método interpretativo permite recuperar las

narrativas, discursos y experiencias que dan forma a estas construcciones, atendiendo a la complejidad del contexto educativo.

El diseño de este trabajo final es de tipo cualitativo, interpretativo de las narrativas de los sujetos, cada individuo se encuentra en permanente interacción con el ambiente que lo rodea, y se puede así profundizar en su sistema de valores y representaciones, creencias y expectativas, permitiendo identificar las categorías conceptuales que atraviesan el fenómeno (género, vocación, estereotipos, cuidado, domesticidad), interpretando los discursos que circulan en la formación docente y en las políticas educativas.

La propuesta estará dirigida a directoras/es de Nivel Primario Común, coordinadoras/es o director/a de centros de formación docente (Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, Instituto Superior Carlos Leguizamón y Escuela Superior Alejandro Carbó), estudiantes de formación docente, referentes de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y coordinadoras/es de ESI, en el radio de la ciudad de Córdoba.

Este método es adecuado para explorar cómo se construyen las percepciones sobre la docencia como tarea doméstica o femenina, y cómo estas representaciones influyen en la elección profesional y en la configuración del rol docente.

La hermenéutica se complementa con el análisis de narrativas, entendidas como formas de expresión cultural que revelan sentidos compartidos, tensiones y resistencias. Se buscará identificar patrones discursivos que refuercen o cuestionen la feminización de la docencia.

Dentro de las técnicas de obtención de datos, se implementarán los siguientes instrumentos:

- Entrevistas en profundidad a equipos de gestión del Nivel Primario común en la ciudad de Córdoba.
- Entrevistas a directivos o coordinadoras de institutos de formación docente.
- Grupos focales con estudiantes de profesorado de educación primaria.
- Narrativas biográficas con grupos focales de docentes en actividad.
- Análisis documental de planes de estudio, discursos institucionales y políticas educativas.
- Entrevistas a referentes de UEPC en la zona de la ciudad de Córdoba.
- Entrevista a coordinadores de ESI.

2.7 Descripción de la captación, procesamiento y representación de los datos

Diseño	Técnicas	Instrumentos	Procesamiento de datos	Presentación de resultados
Entrevista	Entrevistas abiertas y flexibles	Guía de entrevista impresa o digital.	<p>Análisis temático, realizado en etapas.</p> <p>1º: Transcripción de todas las entrevistas para convertir el audio en texto.</p> <p>2º: Análisis de los datos a partir de la lectura y relectura de las transcripciones.</p> <p>3º: Codificación de las narrativas asignando conceptos referenciales o frases cortas a segmentos de texto relevante.</p> <p>4º: Consolidación de patrones y temas generales que agrupen los códigos para construir e interpretar cómo las experiencias de las docentes reflejan la feminización de su profesión.</p>	Análisis temático.
Grupos focales.	Entrevistas abiertas	Guía de entrevista impresa o digital.	1. Transcripción de las grabaciones de audio en texto escrito. Se incluirán anotaciones sobre	Análisis temático.

			<p>emociones, pausas o lenguaje no verbal relevante.</p> <p>2. Asignación de etiquetas o "códigos" a segmentos del texto que representen ideas, conceptos, acciones o temas.</p> <p>3. Agrupamiento de los códigos en categorías más amplias o temas que sintetizen los hallazgos principales, colaborando así con la consolidación de patrones y encontrar relaciones entre los datos.</p> <p>4. Se examinarán las categorías y temas para identificar hallazgos clave.</p> <p>5. Se interpretarán y elevarán los hallazgos en un informe, usando citas directas del texto para ilustrar los puntos, estableciendo los resultados con la situación problemática e hipótesis planteadas.</p>	
Narrativas biográficas	Relato de vida	Entrevistas en	1º Identificación, organización y	Análisis temático

		profundidad no estructuradas	<p>categorización de los temas recurrentes que emergen de las narrativas.</p> <p>2° Agrupamiento de fragmentos de entrevistas según ejes temáticos o conceptos establecidos como “vocación docente”, “percepción de género”, “experiencias escolares”, “mandatos culturales”, etc.</p> <p>3° Interpretación de conceptualizaciones y construcciones subjetivas de los relatos.</p>	
--	--	------------------------------	--	--

2.8 Análisis de opiniones y conceptos vertidos en las entrevistas

- La feminización docente en la escuela primaria, ¿un espacio ganado?

Las narrativas coinciden en que la docencia primaria es un campo históricamente feminizado, producto de factores sociales, culturales, políticos y económicos. Desde una perspectiva sociocultural, los entrevistados sostienen:

Magíster en Psicología e investigadora del Conicet:

La docencia en primaria de nuestro país es una profesión dominada por las mujeres. ¿Por qué digo esto?, porque se relaciona con la división sexual del trabajo, es decir, está dentro de aquellas cosas que se espera que hagamos las mujeres. La escuela

primaria es un campo feminizado porque se relaciona con el cuidado de los niños/as...

Vicedirectora de Nivel Primario:

Las mujeres constituyen la mayoría de los docentes en educación primaria. Lo creo porque históricamente, la enseñanza, especialmente en los primeros años de educación, ha sido asociada con roles tradicionalmente femeninos, como el cuidado y la crianza de los niños.

Por otra parte, desde el plano histórico-político, un entrevistado recuerda que la educación primaria fue pensada como una profesión femenina, y que Sarmiento fue quien introdujo maestras extranjeras para formar a futuros docentes, consolidando institucionalmente la idea de que la docencia era un espacio para mujeres. Según el testimonio, esta asociación entre educación y cuidado deriva de una concepción social y cultural que asignó a las mujeres la responsabilidad de la formación moral y afectiva.

Director de escuela primaria:

La educación primaria en nuestro país fue pensada como una profesión femenina, la primera profesión en que la mujer podía ser reconocida socialmente. Sarmiento, fue quien entrevistó e introdujo las primeras maestras norteamericanas e inglesas en nuestro país, que debían formar alumnos tutores encargados de la práctica docente. Por nuestra historia educativa, se asocia a la educación con la tarea del cuidado de los niños, que por concepción social y cultural deriva propiamente de un rol femenino.

Considerando los aspectos económicos, varios de los entrevistados coinciden en que el salario docente no ha sido, ni es, atractivo para los varones, quienes históricamente fueron

considerados sostenes económicos del hogar. De este modo, el salario se considera un elemento clave. Además, se advierte que incluso el doble cargo deja a la vista la vulnerabilidad del sueldo docente, lo que desalienta la participación masculina.

Ex Docente y ex directora de escuela primaria - Actual capacitadora docente:

La feminización de la docencia primaria es una realidad histórica por cuestiones económicas fundamentalmente. El salario docente no ha sido, ni es, atractivo para los varones que han sido, o son, sostenes de hogar.

Secretaria de UEPC¹ de Nivel Primario:

En lo personal creo que la escuela primaria más que un campo ganado es un campo asumido por las mujeres. La escuela siempre se pensó como una continuidad de la crianza en los hogares y quien realizaba esas tareas eran las mujeres, entonces de forma “natural” ese rol de educar fue destinado a las mujeres. No hubo nunca una lucha de géneros para ocupar esos lugares en la docencia primaria. Hubo lucha para el reconocimiento, para la mejora de los salarios, las condiciones de trabajo.

Desde el marco normativo de la ESI, como aquel que promueve la equidad de género y la revisión crítica de estereotipos, las entrevistas revelan una ausencia casi total de referencias explícitas en su implementación dentro de la formación docente o en las prácticas institucionales.

Las narrativas describen a la docencia como un rol de cuidado, percibiendo a la escuela como la extensión del hogar y la feminización como natural; temáticas que precisamente la ESI busca problematizar.

La falta de mención de este marco normativo en los testimonios, indican una brecha entre el marco legal y la práctica, donde la perspectiva de género no aparece como herramienta

¹- Sindicato que nuclea al mayor número de docentes de los Niveles Primario y Secundario de la provincia de Córdoba.

institucional para cuestionar la feminización histórica ni para promover la participación de varones en el nivel primario.

Las entrevistas, además, muestran representaciones sociales profundamente arraigadas que sostienen la feminización de la docencia y moldean identidades docentes.

Secretaria general adjunta de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba:

La docencia primaria, no es un campo ganado, es designado. En una época a las docentes se les imponían características que tenían que ver con cuestiones morales y culturales como la vestimenta, las formas, el modo de presentarse en público.

Secretaria general adjunta de la UEPC:

En la actualidad tengo mis horas licenciadas, pero coincido en que es un terreno absolutamente feminizado, a lo largo de mi trabajo en formación docente creo que tuve ocho estudiantes varones.

Regente de Educación Superior:

Hoy en día existe la posibilidad del doble cargo es una realidad que podría tal vez ser un llamador para los varones, esto antes no se podía hacer, pero ni así es llamativo ya que el doble cargo deja a la vista la miseria del sueldo docente y trae como consecuencias la explotación laboral del docente.

Directora de Nivel Primario:

El elemento clave es el salario. Si mejoramos el salario y las condiciones laborales puede que muchos más opten por la docencia.

Preceptora - profesora de Educación Primaria:

Más que un terreno ganado, la presencia de docentes mujeres en la escuela primaria es histórica, no fue ganada, es un espacio aceptado para la mujer.

Directora de la Escuela de Formación Docente:

Es un hecho que la inmensa mayoría de los y las docentes de primaria somos mujeres. En Argentina, por ejemplo, los datos indican que más del 90% de los educadores en este nivel son mujeres, lo que nos convierte en el país de la región con la mayor tasa de feminización.

Se puede deducir que las representaciones analizadas, no solo justifican la feminización, sino que también la reproducen. La presencia masculina se percibe como excepcional. Las cifras otorgadas por los testimonios y las percepciones de los mismos, muestran que la identidad docente en primaria se construye como femenina por defecto, mientras que la identidad docente masculina aparece como atípica.

Algunos entrevistados problematizan los mandatos patriarcales. Se habla de un rol típicamente binario, y se ve a la docencia como aquella que permitió a las mujeres cierta independencia financiera.

Coordinadora de curso de Centro de Formación Docente:

No es un campo ganado, es un rol típicamente binario de la sociedad patriarcal en que vivimos.

Psicóloga y docente en Centros de formación:

A lo largo de la historia la inserción laboral de la mujer fue muy restrictiva, la salida del ámbito del hogar fue gracias a la docencia y a la capacitación que se recibía. Este acto permitió a las mujeres generar ingresos propios e independencia financiera,

como acto disruptivo a nivel laboral, fue una posición ganada (Si bien los requisitos en un principio fueron sumamente discriminatorios y funcionales para reproducir los mandatos sociales sobre roles).

Se puede visibilizar que en las reflexiones analizadas no se mencionan estrategias para atraer varones, revisar estereotipos o incorporar la ESI en la formación docente. Tampoco aparecen discursos institucionales que cuestionan la naturalización de la feminización.

En consecuencia, la perspectiva de género se incorpora de manera fragmentaria y personal, mientras que la formación docente continúa reproduciendo la feminización como un hecho natural e incuestionado.

- **Estereotipos**

El análisis de esta categoría revela una clara distancia entre el marco normativo de la ESI y las prácticas institucionales.

Una referente sindical del nivel primario señala que el Estatuto Docente vigente es de 1956 y regula incluso cómo debe ser el comportamiento de la docente a nivel social, lo que evidencia una concepción anclada en un modelo de maestra-madre que contradice los principios de equidad y diversidad promovidos por la ESI. Se afirma que la mirada de la maestra en el estatuto está puesta en 70 años atrás, mientras que la escuela actual enfrenta problemáticas completamente diferentes.

Referente de UEPC:

En primaria tenemos un Estatuto que está vigente y es del año 1956 y habla desde el inicio de cómo debe ser el comportamiento de la docente a nivel social, ni siquiera dentro del aula. Ese Estatuto, nunca se revocó y las reformas que hubo fueron en artículos específicos. El problema es que la concepción de este documento sigue siendo la misma dentro de una sociedad que avanza, que ha cambiado y como

docentes tenemos que pensar en un rol dentro de esta sociedad desmembrada, en dónde la tecnología impera, con cambios sociales y políticos. Entonces el mundo cambió y la escuela hace un esfuerzo terrible para frenar eso y después te das cuenta que la escuela está a contratiempo. La mirada de la maestra en el estatuto está puesta en 70 años atrás, y en la actualidad las maestras tenemos que abordar montones de situaciones de conflicto que debieran estar planteadas en nuevos lineamientos, lo que se tiene que renovar es la concepción de escuela y la concepción de maestro. La frase de que la maestra fue considerada siempre la segunda madre; es la clave para entender la percepción social de nuestra profesión y su actual desvalorización.

La ausencia de referencias explícitas a la ESI en las demás entrevistas refuerza la idea de que su implementación es débil. Aunque la normativa existe, no aparece como herramienta para cuestionar estereotipos ni para promover la equidad de género en la formación docente.

Se puede observar que los estereotipos de género emergen como un elemento central en la construcción de identidades docentes femeninas y masculinas.

Se describe la persistencia del estereotipo de la seño como segunda mamá, una figura amorosa, afectuosa, contenedora, que confunde el rol docente con el rol materno. Esta representación naturaliza la feminización y limita la posibilidad de imaginar otras identidades docentes.

Docente universitaria – investigadora:

Hay un estereotipo o pre concepción clara, pensar a la seño segunda mamá. Esa cosa que se espera de una docente, que sea amorosa, afectuosa, contenedora. Y aquí hay una confusión naturalizada, la maestra no es la segunda mamá sino el primer agente público político con el que se relaciona un niño/a. En la escuela pública el docente es un representante del Estado.

Por otra parte, se relatan experiencias de discriminación por ser varones cisgénero en un nivel altamente feminizado, a los cuales se observa con prejuicios, donde se pone en duda la capacidad intelectual o incluso se puede llegar a considerar como posible abusador por el solo hecho de ser hombre entre niños. También se menciona que al hombre se lo asigna en cursos difíciles, bajo la idea de que, por su naturaleza, impone respeto, un mito que, además, se desacredita.

Se advierte que la ausencia de docentes varones afecta la construcción de identidades de género en los estudiantes, ya que faltan modelos diversos. También se señala que la imagen de la maestra con guardapolvo blanco ha creado un imaginario social rígido sobre quién debe educar.

Directora de Nivel Primario:

La falta de representación masculina dentro de las instituciones educativas, representados como modelos positivos y diversos puede resultar beneficiosa en la construcción de su propia identidad en las y los niños.

Regente de Nivel Primario:

El discurso feminista dista mucho de reflejarse en la sociedad, y considero que particularmente la escuela primaria sigue sosteniendo la estructura tradicional y cerrada, donde la docente debe representar a la mujer con sensibilidad de madre, de mujer responsable y con capacidad de cuidado y atención del niño.

Profesor de Nivel Primario:

En mi estado de docente masculino en diversos momentos me he sentido raro, que se me observa con un prejuicio ya sea sobre mi sexualidad, sobre mi capacidad intelectual (colegas que me cuestionan, que si la cabeza no me da para algo más), o

la etiqueta de posible abusador por el solo hecho de ser hombre entre niños. También la asignación a cursos “difíciles” ya que el hombre impone respeto (mito que desacredito, ya que el respeto en el aula se logra desde la reciprocidad y no es inherente al género).

Docente de primaria y agente de la Secretaría de Ciencias y Tecnología:

Hay familias enteras (como la mía) donde las mujeres son docentes de primaria/inicial y no se consideró otra profesión. Algunas familias temen que el contacto de un masculino de forma cotidiana con niños tenga una fuerte connotación sexual y en eso se basan los prejuicios y temores. Por otra parte, consideran también que la figura masculina tiene mayor presencia de autoridad para poner límites a los niños. Por mandatos sociales patriarcales se espera que los hombres ejerzan roles ligados a tareas físicas, financieras, profesiones tradicionales, en cambio a las mujeres tareas ligadas a profesiones que convivan con sus roles de familia y cuidado de otros.

Las diversidades de género enfrentan barreras aún más profundas. Se afirma que es difícil imaginar a una persona trans en la docencia primaria debido a la fuerte carga femenina del rol. Se menciona que para personas trans y no binarias la profesión presenta una enorme barrera por estar ligada a un rol tradicional.

Profesor de Nivel Primario:

Creo que la imagen de la maestra en la cultura histórica y popular ha influido significativamente en la elección o el rechazo de la carrera docente por parte de todos los géneros, al establecer expectativas y estereotipos muy rígidos sobre quién

debe educar y cómo debe hacerlo. Para las mujeres trans, el acceso puede ser complicado por los prejuicios. Para los hombres trans y las personas no binarias, la profesión, al estar tan ligada a un rol de género tradicional, presenta una enorme barrera. La cultura popular rara vez representa a docentes que no sean cisgénero, lo que dificulta la identificación profesional y aumenta el riesgo de discriminación y exclusión laboral.

Conozco el caso de un compañero gay, declarado públicamente, con mucha dificultad y aceptación por las familias, la comunidad y los directivos. Creo que bueno, no deberían existir estos prejuicios.

Coordinadora de Educación Superior:

En mi experiencia he observado estereotipos dentro de la escuela. Donde se hacía referencia a que un varón es bien varón por su cuerpo, por tener mucho vello en los brazos, y otro compañero, que era todo lo contrario, se decía que la seño. Por ser más pequeño y de voz aguda.

Directora de Nivel Primario:

Se nos hace muy difícil pensar que alguien transgénero eligiera esta profesión. Creo que trae una carga tan fuerte asociada a lo femenino/maternal que no nos imaginamos otras diversidades en el aula.

Directora de Nivel Primario:

Basada en la concepción de que la mujer tiene predisposición natural para el cuidado y protección, por lo cual la maestra pertenece al estereotipo perfecto sostenido socialmente.

La alta feminización, ligada a la desvalorización social y económica de la profesión (bajos salarios, sobrecarga laboral), sugiere que el campo fue asignado a las mujeres en función de estereotipos. Además, la ausencia de modelos masculinos en las aulas de primaria puede tener implicaciones en la formación de identidades de género de los estudiantes. Es un desafío pendiente revalorizar la docencia para que sea atractiva y accesible para todos los géneros, garantizando la equidad y la calidad educativa.

La imagen social de la maestra con su guardapolvo blanco ha influenciado y creado esa imagen en el colectivo social.

En conclusión, se puede observar que los estereotipos no sólo sostienen la feminización, sino que también excluyen a identidades masculinas y diversas, donde la perspectiva de género no está integrada de manera sistemática en las instituciones.

En relación a los estereotipos de género, lo que piensan los estudiantes de magisterio

El análisis de las narrativas permite reconocer que las representaciones se muestran arraigadas desde los orígenes de la escolarización moderna y continúan influyendo en la percepción social del rol docente y en la elección o el rechazo de la carrera por parte de distintos géneros. La figura tradicional de la maestra como segunda madre, junto con la imagen culturalmente instalada del guardapolvo blanco como símbolo de ternura, sigue vigente como un paradigma que condiciona expectativas y legitima la presencia femenina como la más natural en la enseñanza primaria.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Siento que socialmente existen estereotipos. Muchas personas lo piensan y lo dicen abiertamente. La opinión y la mirada del otro siempre está.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Mi familia, mi abuelo, no quería que estudie la carrera para ser docente. Él quería que yo siguiera trabajando. Me decían que es raro, no les gusta, no les parece que ser docente sea para mí. Esto me lo decían por haber elegido estudiar para ser docente de primaria. Me decían que docente de historia si tenía perfil, pero esto no.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Cuando fui a hacer las prácticas a la Escuela Grecia, los chicos me preguntaban si era el profe de Educación Física. Por lo que me decían que era raro, porque nunca habían tenido un hombre como docente de grado. Lo que me pasó a mí también, yo nunca tuve un profe varón en primaria.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Es más que evidente la gran diferencia de participación masculina con respecto a la femenina en el profesorado, lo que es algo que considero que se debe en gran parte a “estereotipos” que se han mantenido desde los orígenes de las escuelas normales. Sobre la mirada de la mujer vinculado con un carácter más “afectivo” y de “cuidado”. Sin embargo, como comenté antes no son más que “estereotipos” que se

han sostenido, y por algo hasta el día de hoy la figura de un varón sigue llamando la atención, y considero que puede desenvolverse de igual modo que la mujer.

Por otra parte, la experiencia de los varones que ingresan a la docencia primaria evidencia tensiones persistentes como prejuicios sobre su capacidad, sospechas vinculadas al contacto con niños, asignación de roles disciplinarios y la idea de que su presencia es poco frecuente o rara. Estas percepciones no solo limitan la participación masculina, sino que también restringen la posibilidad de que los estudiantes cuenten con modelos diversos de identidad docente. A su vez, las personas trans y no binarias enfrentan barreras aún más profundas, derivadas de una profesión históricamente asociada a un ideal femenino que dificulta su inclusión y reconocimiento.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

El hecho de concebir al hombre como figura de “fuerza”, siento que el mismo debería dedicarse a oficios vinculados a esa idea. O en el caso de profesorado de primaria en su lugar debería ser el profesorado de Educación Física. De hecho, me ha ocurrido comentar en alguna charla entre conocidos sobre qué estudio para ser maestro, lo cual rápidamente suponen que estudio en el IPEF. Un claro reflejo de cómo se mantienen esas ideas anteriormente comentadas.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Considero que, si se ha avanzado en esto, si miramos hacia atrás creo que podremos notar una gran diferencia. Sin embargo, no quiere decir que aún existan y convivan con nosotros actitudes y posiciones pasadas que siguen arraigadas en el presente. Pero las nuevas generaciones están trayendo una nueva mirada y nueva forma de

pensar y seguir en este camino de cuestionarnos y seguir trabajando en el progreso de igualdad e inclusión.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

La vocación docente muchas veces se relaciona con los estereotipos de género porque la enseñanza se asocia a valores como el cuidado, la paciencia y la ternura, que tradicionalmente se vinculan con las mujeres. Por eso, suele verse como una profesión “femenina”, especialmente en los niveles inicial y primario. Esto influye en que haya más mujeres que hombres en la docencia y en cómo la sociedad valora ese trabajo.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Hay estereotipos de género en la escuela y en la sociedad. Lo estoy abordando promoviendo la igualdad, el respeto y la reflexión crítica. Como futuro docente es importante dar el ejemplo con un trato igualitario.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

A veces se observa que se espera que las mujeres sean más cuidadoras o sensibles, y que los varones sean más firmes o fuertes. También se suele asociar ciertas materias o juegos con un género específico, como el fútbol con los chicos y la danza con las chicas.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

La formación docente es fundamental porque brinda herramientas para reconocer y cuestionar los estereotipos. Además, ayuda a los futuros maestros a construir una mirada crítica y a crear entornos educativos más justos e inclusivos.

Las voces de los estudiantes del profesorado confirman que los estereotipos siguen presentes en la formación inicial ya que persisten ideas que asocian la docencia primaria con rasgos afectivos y de cuidado, mientras que se espera que los varones encarnen fuerza, autoridad o se orienten hacia áreas como la Educación Física. Sin embargo, también emergen señales de cambio, dado que las nuevas generaciones reconocen la necesidad de cuestionar estas lógicas y valoran la formación docente como un espacio clave para desarrollar una mirada crítica que permita construir entornos más inclusivos.

- **Vocación**

Las reflexiones de los entrevistados permiten problematizar la noción de vocación docente y su uso dentro del sistema educativo, especialmente en el Nivel Primario. Lejos de aparecer como un concepto neutro o puramente ligado al deseo personal, la vocación se presenta como una categoría atravesada por condiciones laborales, mandatos de género y expectativas sociales históricamente construidas.

Desde una mirada crítica, se señala que las condiciones laborales en la provincia son extremadamente exigentes. Las entrevistadas afirman que la docencia se desarrolla en un contexto de mucha exigencia, explotación laboral y con uno de los salarios más bajos, lo que genera un escenario donde la vocación adquiere un peso simbólico particular. En este sentido, se sostiene que en la docencia primaria la vocación tiene un lugar que no tiene en otros niveles, porque se espera de los docentes una abnegación, una incondicionalidad que no se demanda en otras profesiones.

Secretaria de UEPC:

Las condiciones laborales para la docencia aquí, en esta provincia, son de mucha exigencia, son de explotación laboral, son uno de los salarios más bajos, se trabaja en condiciones en las que la vocación tiene un lugar que no tiene en otros niveles y se espera de los docentes una abnegación, una incondicionalidad que en otras tareas no es así. Hay vocación en el sentido que hay un trabajo, me proyecto, me veo ahí, me gusta la tarea, me siento realizada allí, eso sí. Ahora se usa la vocación como instrumento para callar la lucha por los derechos entonces, tengo vocación si acepto las pésimas condiciones laborales, tengo vocación y no puedo hacer paro, tengo vocación y soy la “segunda mamá.”

Se puede observar que la vocación aparece como un dispositivo que legitima la precarización. Se advierte que el concepto se utiliza para justificar la aceptación de condiciones laborales injustas.

Se expresa con claridad al señalar que se usa la vocación como instrumento para callar la lucha por los derechos, instalando la idea de que una buena docente es aquella que no reclama, que no hace paro, que acepta la sobrecarga y que incluso asume roles maternos.

Secretaria de UEPC:

El uso del concepto vocación se tergiversa para callar la lucha por los derechos.

Coordinadora de Formación Docente:

Creo que las elecciones vocacionales están ligadas a experiencias propias y la vinculación que se ha tenido con el aprendizaje y sus representantes. Desde vínculos

inspiradores que motivan la elección de la profesión, como también vínculos negativos que motivan a conductas de reivindicación de la docencia.

Esta asociación entre vocación y sacrificio se vincula con la feminización histórica del Nivel Primario. La expectativa de abnegación, entrega y cuidado se sostiene sobre estereotipos de género que han configurado la identidad docente femenina como naturalmente predispuesta al servicio y la contención emocional. En este marco, la vocación se convierte en una herramienta simbólica que refuerza la idea de que la docencia primaria es un trabajo que se realiza por amor, más que por derechos laborales.

Sin embargo, los entrevistados también recuperan un sentido positivo del término. Reconocen que existe vocación en el sentido que hay un trabajo, un proyecto, una tarea que brinda satisfacción. Esta dimensión subjetiva, ligada al deseo y a la identificación con el rol pedagógico, convive con el uso político del concepto.

En relación a la vocación, lo que piensan los estudiantes de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Córdoba

Las entrevistas analizadas permiten observar cómo la noción de vocación se encuentra profundamente atravesada por el proceso histórico de feminización de la docencia en el Nivel Primario. Los relatos de los estudiantes muestran que la vocación es concebida como un impulso interno, una motivación personal que moviliza el deseo de enseñar. Sin embargo, esta definición subjetiva convive con una carga histórica que ha vinculado la docencia primaria con lo maternal, lo afectivo y lo femenino.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Para mí la vocación es un empujón, algo que se te genera de adentro y te sale, te lleva a realizar las cosas con más entusiasmo, es como una motivación que se da de manera natural.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Creo que durante mucho tiempo se asoció la docencia, sobre todo en primaria e inicial, con lo maternal y lo femenino. Eso llevó a pensar que es una tarea para mujeres. Esa idea limita mucho a los hombres. La vocación docente no tiene género.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

La vocación pasa más por las acciones y el corazón, solamente estar parado dando clases. Cualquiera puede ser docente o pasar a dar una clase, pero la vocación es algo interno y es algo que sabés, cuando sos docente por vocación y cuando no.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Son las ganas de dar clases, lo que te despierta ser docente. Lo veo en mi mamá fuera de la escuela, hace cosas por vocación. Es algo que se debe tener para ser docente o que la gente que lo tiene, es docente.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Es algo que se relaciona con nuestro compromiso, una especie de contrato con nuestra responsabilidad. En el caso de esta carrera es una frase que resuena muchas veces. En cuanto a las experiencias que he tenido puedo vincularlo con disfrutar el proceso, lo que uno hace, incluso aquellas cosas que para otros no es nada gratificante, sin embargo, cuando uno lo hace desde el “sentir” simplemente actúa.

Para mí la vocación es eso, tener la fuerza de voluntad para enfrentar adversidades guiado por una motivación personal.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

La vocación pienso que es la dedicación y el esfuerzo que uno le pone a algo para sacar su mejor versión.

Los testimonios evidencian que la tradición cultural continúa influyendo en las elecciones profesionales. Aunque los estudiantes varones reconocen que la vocación no tiene género, también señalan que la docencia primaria sigue siendo percibida socialmente como una profesión femenina, lo que limita su participación y genera tensiones identitarias. La referencia a la docencia como una tarea ligada al corazón, al sentir o a la entrega personal reproduce, aunque de manera no intencional, los atributos históricamente asociados a la figura de la maestra-madre. De este modo, la vocación aparece como un concepto que, aun cuando se define como universal, sigue cargado de sentidos que refuerzan la feminización del rol.

- **Desigualdades de género, prejuicios, preconceptos**

Las entrevistas señalan que, aunque el sistema educativo argentino sostiene formalmente la igualdad de oportunidades, en la práctica persisten desigualdades de género profundamente arraigadas que atraviesan el acceso y la valoración del trabajo docente en el Nivel Primario. Estas desigualdades se expresan tanto en estructuras institucionales como en percepciones sociales, prácticas cotidianas y relaciones laborales.

Si bien se sostiene que hay igualdad de oportunidades en términos formales, dado que el sistema de puntaje permite acceder a cargos según la capacitación, esta afirmación convive con la ausencia de una lucha de géneros por la profesión, lo que sugiere que la feminización en la modalidad no se cuestiona estructuralmente y que la elección profesional se orienta más por la seguridad de una salida laboral pronta que por una disputa por equidad.

Ex directora y capacitadora docente:

Creo que sí hay igualdad de oportunidades. El sistema creado permite acceder a los cargos por puntaje valorando la capacitación. Lo que no se observa es una lucha de géneros por la profesión de docente de primaria. Creo que lo que más convoca de la carrera es la seguridad de una salida laboral pronta.

Se advierte, además, que la formación docente necesita un giro de 360 grados porque no está en sus programas la cuestión de género. Esta ausencia en la formación inicial contribuye a reproducir desigualdades y estereotipos dentro de las instituciones educativas.

Profesor de Nivel Primario:

Creo firmemente que la carrera de formación docente tiene que dar un giro de 360 grados. Y no está en sus programas la cuestión de género.

En otros aportes se refleja una dimensión crítica sobre las prácticas laborales. Se señala que existen docentes masculinos que no se han capacitado en herramientas de gestión digital y delegan estas tareas a sus compañeras, o bien, no asumen sus obligaciones en aspectos centrales de la práctica docente. También se menciona que a algunos varones se les aprueban planificaciones súper detalladas o creativas que luego no se reflejan en el aula, sin recibir cuestionamientos. Estas observaciones muestran cómo ciertos privilegios masculinos se sostienen en la práctica cotidiana, incluso en un campo altamente feminizado.

Psicóloga y profesora en Institutos de Formación Docente:

Hay docentes masculinos que no se han capacitado en las tecnologías de registro necesarias en la actualidad para realizar sus tareas, y usan a sus compañeras para que compensen sus falencias. Hay docentes masculinos que no asumen sus

obligaciones en el control de las situaciones dentro de sus prácticas como control de materiales, correcciones, interacciones en la convivencia. Hay docentes a los que se le aprueban planificaciones super detalladas o creativas pero que no se plasman en sus prácticas y no se las cuestionan ni se las objetan.

Desde una perspectiva estructural, se destaca que las mujeres enfrentan obstáculos que exceden el ámbito escolar, como las interrupciones por maternidad, doble y triple jornada laboral y una carga desproporcionada de tareas de cuidado, gestión del hogar y trabajo doméstico. Esto implica que, aunque la igualdad formal exista, no existe una igualdad de condiciones con los docentes varones. Además, se advierte que persisten prejuicios en los procesos de evaluación y acceso a cargos, donde los estereotipos asocian a los varones con un mejor desempeño profesional.

Dra. en Psicología e investigadora del Conicet:

Creo que en general como en todos los campos las mujeres nos encontramos con obstáculos que son estructurales, tenemos momentos de interrupciones en nuestros trayectos profesionales por la maternidad y además tenemos doble y triple jornada laboral y eso también influye en la igualdad de oportunidades.

Dra. en Psicología e investigadora del Conicet:

Muchos estudios comprueban que las mujeres tenemos muchas más cuestiones a cargo: tareas de cuidado de los hijos, de gestión del hogar, de trabajo doméstico. Trabajamos afuera y trabajamos dentro de la casa y esto hace que no estemos en igualdad de condiciones con los colegas varones.

Dra. en Psicología e investigadora del Conicet:

También considero que no estamos ante igualdad de tratos porque existen numerosos prejuicios en las personas que evalúan y que se ponen en juego a la hora de acceder a cargos. Esos sesgos, esos estereotipos asocian a los varones como capaces de un mejor desempeño profesional que las mujeres.

Se puede observar que la desigualdad también se expresa en el lenguaje. Se expresa que en Argentina es común que las mujeres sean las señoras y los varones los profes, una distinción que establece jerarquías simbólicas y legitima mayor autoridad masculina.

Dr. En Psicología e investigadora del Conicet:

Algo muy naturalizado en nuestro país, son los modos de tratar a los docentes: las mujeres, son las señoras; los varones, son los profes. Este trato pone en claro una jerarquía en la que salen beneficiados los varones. Entonces, la etiqueta con la que nombramos a las personas que ejercen la docencia ya las ubica en un lugar distinto.

En el plano de los prejuicios, se menciona la creencia de que los varones ejercen más la disciplina, reforzando la idea de que poseen una autoridad natural. Esta percepción se vincula con otro discurso donde se contraponen, desde el recelo de algunas familias ante docentes varones, siendo éstos sospechados de excesos o malas intenciones en situaciones de contención emocional que serían consideradas normales en una docente mujer.

Docente de Nivel Primario:

Otro prejuicio es el vinculado a la idea que los varones ejercen más la disciplina que las mujeres. Es decir que un profesor varón sabe poner más límites o manejar mejores dinámicas disciplinarias.

Directora de Nivel Primario:

Existen familias que al advertir que el docente es varón, guardan cierto recelo en la construcción de un vínculo estrecho entre su hijo/a y el docente. Me refiero a un vínculo de confianza. Recuerdo casos como el de profesores que, en alguna situación de conflicto al abrazar a su estudiante para contenerlo, las familias sospechan de algún tipo de exceso o malas intenciones, cuestión que no sucedería si hubiera sido mujer.

Se puede observar, además, que hay diferencias de trato, poniendo de manifiesto que los docentes varones son absolutamente mimados, exceptuados ante situaciones que a las mujeres no, y su palabra es más respetada, considerándolos más competentes. En cambio, las docentes mujeres todo el tiempo están rindiendo examen, lo que evidencia una exigencia desigual.

Secretaria General de UEPC:

Cuando existen docentes varones de grado en una escuela sí existe la diferencia de trato, son absolutamente mimados, les perdonan situaciones que a las compañeras mujeres no. Es más respetada la palabra del varón como si fuera un expertis, siendo que a las docentes mujeres se les exige todo el tiempo más y más pruebas. En el oficio de la docente de primaria todo el tiempo se está rindiendo examen y sí se nota una marcada cuestión de género.

Se profundiza la problemática al señalar que los varones son los primeros sospechados en casos de abuso intrafamiliar que repercuten en la escuela, lo que desalienta su ingreso al Nivel Primario.

Docente de Nivel Primario:

Vemos que muchas veces situaciones de abusos intrafamiliares repercuten en las escuelas y los primeros señalados son los docentes varones. En este punto pienso que los varones no toman cargos en el nivel primario porque a veces son objeto de señalamientos y acusaciones. También observamos que hay apartamientos de cargos por investigaciones por casos de abuso. Los varones están sospechados.

Se habla de una segregación horizontal, campos feminizados y masculinizados, donde los varones acceden más fácilmente a cargos jerárquicos. Esto se confirma en un testimonio, que afirma que quienes están en las cabezas del poder son figuras masculinas.

Coordinadora de Formación Superior:

Quienes están en las cabezas se observa que son figuras masculinas.

Directora de Educación Superior:

Desigualdades hay por todas partes y en todos los ámbitos, las hay por dónde miremos.

Dra. en Psicología e investigadora del Conicet:

En el campo laboral está lo que se denomina “segregación horizontal”, es decir que hay campos que están feminizados porque tienen que ver con la limpieza, el cuidado, los servicios. Y hay otros masculinizados como las tareas de construcción entre otras. Y además existe la segregación vertical, ésta se da dentro de un mismo campo laboral pero las posibilidades de ascenso, son para los varones. Las desigualdades

de género existen en todos los ámbitos, desde dentro del hogar hasta los ámbitos públicos.

Docente de Nivel Primario:

Dentro de la escuela las desigualdades de género son muchas: la diferencia de la palabra, tiene mayor peso la del varón con respecto a la de las mujeres, algunas reacciones, formas de ser se toleran en varones y si es mujer se la señala de agresiva.

Secretaria de Nivel Primario de UEPC:

Para conseguir la pluralidad de géneros en la escuela primaria creo que hace falta tiempo, no es de un año para el otro, se trata de políticas educativas y planes que puedan sostenerse a largo plazo, no sólo por cuatro años que duran nuestros gobiernos. La política educativa va cambiando, la constante es que las condiciones laborales y de salario van empeorando y esto no es alentador para nadie. Las futuras generaciones de mujeres, no quieren ser maestras, dentro de poco vamos a tener un cuello de botella y se necesitaría un plan que contemple y cambie todo lo necesario para que sea una carrera elegida por las futuras generaciones.

Profesor de Nivel Primario:

No existe una igualdad real y completa de oportunidades y trato para los y las docentes en la escuela primaria, a pesar de que la ley establezca la igualdad formal. Esta desigualdad se manifiesta principalmente en la dimensión de género y en la valoración socioeconómica del nivel.

Directora de Nivel Superior de Formación Docente:

Considero que en la época actual se sigue notando de manera muy clara la desigualdad de género dentro del ámbito escolar, y esto se manifiesta a menudo de forma sutil, pero profundamente arraigada, en nuestra práctica cotidiana.

Ejemplos de desigualdades observada:

-El trato y la distribución de la carga laboral y emocional

-La asignación de responsabilidad y culpa

-El tono del llamado de atención: he observado en las reuniones de personal que, el tono de los llamados de atención suele ponerse más enfocado en las docentes mujeres. Existe una expectativa social implícita de que nosotras debemos ser inherentemente más cuidadosas, pacientes y prolijas.

-Cuando algo falla (un error administrativo, un descuido en la planificación), la crítica o la presión recae con mayor fuerza sobre la docente, apelando a una supuesta falta de “dedicación”

o “instinto”. Al varón, en cambio, se le puede tolerar un error con un tono más “objetivo” o “burocrático”; sin la misma carga emocional de la crítica.

Se puede concluir que, aunque la igualdad formal exista, la igualdad real está lejos de alcanzarse. Las prácticas cotidianas, los prejuicios arraigados y las condiciones laborales refuerzan una estructura desigual que afecta tanto a mujeres como a varones, pero especialmente a las primeras, quienes continúan enfrentando mayores exigencias, menor reconocimiento y mayores obstáculos para el desarrollo profesional.

Percepciones de los estudiantes de formación docente:

Las narrativas de los estudiantes evidencian cómo la identidad docente se encuentra atravesada por representaciones sociales que asocian la enseñanza primaria con lo femenino, reforzando estereotipos que aún hoy persisten. Uno de los entrevistados sostiene:

Estudiante del C.E. Garzón Agulla:

Estás para ser contador o para ser un arquitecto. Es como que si uno dice que va a ser maestro te dicen, ¿En serio? ¿Por qué eso? ¿No es más de mujeres? Siento que hasta el día de hoy se minimiza la carrera, como si no fuese importante.

Los testimonios también muestran que, aunque se han producido avances en materia de equidad, las prácticas y discursos tradicionales continúan conviviendo con nuevas miradas. Se reconoce que las generaciones actuales traen consigo un cuestionamiento más profundo de los estereotipos y una apuesta por la inclusión, pero al mismo tiempo se advierte que persisten actitudes arraigadas en estudiantes, familias e incluso instituciones. La expectativa de que las mujeres sean más cuidadoras o sensibles y los varones más firmes o fuertes sigue condicionando la construcción de identidades docentes, así como la asignación de roles dentro del aula y en la vida escolar.

Estas representaciones se reflejan también en la asociación de ciertas materias o juegos con un género específico, como el fútbol con los varones y la danza con las mujeres, lo que reproduce desigualdades simbólicas desde la infancia.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

A veces se observa que se espera que las mujeres sean más cuidadoras o sensibles, y que los varones sean más firmes o fuertes. También se suele asociar ciertas materias o juegos con un género específico, como el fútbol con los chicos y la

danza con las chicas. Uno de los desafíos será enfrentar prejuicios arraigados tanto en estudiantes como en algunas familias.

En este contexto, la Educación Sexual Integral constituye un marco normativo fundamental para promover la equidad de género en la formación docente y en las prácticas pedagógicas. Las entrevistas señalan la necesidad de incorporar esta perspectiva de manera efectiva, mediante estrategias como el uso de lenguaje inclusivo, la distribución equitativa de tareas y la selección de materiales que representen tanto a varones como a mujeres en roles diversos. Estas propuestas se alinean con los objetivos de la ESI, aunque los relatos sugieren que su implementación aún es parcial y enfrenta resistencias culturales. La tarea de los futuros docentes, entonces, no se limita a transmitir contenidos, sino que implica un ejercicio crítico de reflexión sobre sus propios valores y prácticas, para evitar reproducir los mismos estereotipos que históricamente han marcado la profesión.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Entiendo el hecho de que sin importar el género todos contamos con las mismas herramientas y estamos en igualdad de condiciones para su respectivo desarrollo. Considero que, si se ha avanzado en esto, si miramos hacia atrás creo que podremos notar una gran diferencia. Sin embargo, no quiere decir que aún existen y conviven con nosotros actitudes y posiciones pasadas que siguen arraigadas en el presente. Pero las nuevas generaciones están trayendo una nueva mirada y nueva forma de pensar y seguir en este camino de cuestionarnos y seguir trabajando en el progreso de igualdad e inclusión.

La presencia de varones en un campo tradicionalmente feminizante aporta un matiz relevante. Ellos reconocen que su participación introduce miradas distintas, ni mejores ni peores, sólo distintas, lo que enriquece las formas de relacionarse con los estudiantes y de plantear

situaciones pedagógicas. Esta diversidad de enfoques contribuye a cuestionar la homogeneidad impuesta por los estereotipos de género y abre la posibilidad de construir identidades docentes más plurales. Sin embargo, también enfrentan el desafío de legitimar su lugar en una profesión que la sociedad sigue asociando mayoritariamente con las mujeres.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Creo que como varón puedo decir que en esta área traemos propuestas, enfoques o miradas distintas, ni mejores ni peores, sólo distintas. La forma de relacionarnos con los estudiantes, la forma de expresarnos. Cualidades que permiten plantear situaciones de distinta manera, logrando favorecer en situaciones de trabajo con los alumnos que envuelvan y toquen temas referidos a estos. Saliendo de las costumbres tradicionales de género y un análisis del porqué de sus orígenes.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Como futuros y futuras formadores de valores debemos replantear nuestras ideas y valores. Poner en el eje de discusión y reflexión dichos temas. Debemos de realizar este ejercicio con el fin de no seguir transmitiendo y reproduciendo los mismos estereotipos.

La equidad de género para mi es poner al hombre y mujer en el mismo lugar. Actualmente se avanzó bastante pero no se está cumpliendo del todo según algunas mujeres.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Podría promover la igualdad de género mediante el uso de un lenguaje inclusivo, el reparto equitativo de tareas, y la elección de materiales que representen tanto a varones como mujeres en diversos roles. También fomentaría el respeto por las diferencias y el trabajo en equipo.

Se puede concluir en que la docencia primaria en Córdoba continúa atravesada por tensiones entre tradición y cambio. Por un lado, persisten los efectos de la feminización histórica y los estereotipos que condicionan la valoración de la profesión y la construcción de identidades docentes. Por otro, emergen discursos y prácticas que buscan transformar esas concepciones, apoyados en el marco normativo de la ESI y en la voluntad de las nuevas generaciones de promover la equidad y la inclusión. El desafío actual radica en enfrentar los prejuicios arraigados y consolidar una práctica pedagógica que, más allá del género, reconozca la diversidad y fomente la igualdad en la formación de valores de los estudiantes.

- **La ESI**

Las entrevistas muestran que la Educación Sexual Integral, a pesar de su relevancia normativa y pedagógica, se encuentra atravesada por tensiones, resistencias y profundas desigualdades en su implementación dentro de las escuelas primarias de Córdoba. Las voces de directivos, docentes, especialistas y representantes sindicales coinciden en que la ESI existe como marco legal, pero su presencia real en las instituciones es fragmentaria, intermitente y, en muchos casos, condicionada por el miedo, los prejuicios y la falta de políticas sostenidas.

Ex directora y capacitadora docente:

Creo que la ESI es una gran ausente en las escuelas del Sistema Educativo de Córdoba. Aparece cuando la contingencia así lo exige.

Doctora en Psicología e investigadora del Conicet:

Lo bueno es que en Argentina existe la ESI, está por muchos sectores, pero también es muy resistida por muchas familias, lo bueno que es ley. La escuela es una institución fundamental a través de la cual el Estado puede promover la perspectiva de derechos de las infancias, que conozcan sus derechos y para eso está la ESI. Creo además que no se aborda con claridad, que a veces hay miedo a las familias y que es un campo conflictivo.

La escuela se ve obligada a intervenir en situaciones de violencia de género, discriminación e incluso visión machista, problemáticas que exceden los contenidos formales y exigen posicionamientos institucionales. A pesar de que socialmente se habla de una mayor apertura hacia la diversidad, se señala que a diario observamos actitudes que muestran un marcado rechazo por lo desconocido o lo que no encaje con los modelos tradicionales de familia. En este contexto, se sostiene que es excluyente que la escuela insista en proporcionar herramientas para que las nuevas generaciones puedan ver al otro como un igual.

Sin embargo, se afirma que la ESI es una gran ausente en las escuelas del Sistema Educativo de Córdoba y que sólo aparece cuando la situación así lo exige. Esta afirmación revela que el marco normativo no se integra como política pedagógica sostenida, sino como respuesta reactiva ante conflictos o situaciones críticas.

Se reconoce como positivo que en Argentina existe la ley y que es una herramienta fundamental para promover derechos, pero se advierte que la misma es muy resistida por muchas familias y que su abordaje no siempre es claro. Además, se señala que existe miedo a las familias y que la ESI constituye un campo conflictivo, lo que explica por qué muchas instituciones evitan profundizar su implementación.

Director de la Escuela de Nivel Primario:

La formación en ESI, presenta una estructura clara en la búsqueda del respeto y la integración; sin embargo, muchas veces se suceden hechos que supera el marco teórico y obliga a la institución al debate de situaciones de violencia de género, discriminación e incluso de visión machista presente fuertemente en la sociedad. La conflictividad de muchas familias de la comunidad, han exigido que la escuela forme parte de esas problemáticas, y en búsqueda de respuestas que ayuden especialmente al niño. Se muestra en todos los medios la existencia de una marcada apertura social en cuanto a la diversidad de géneros, sin embargo, a diario observamos y presenciamos actitudes de padres, alumnos, e incluso docentes que muestran un marcado rechazo por lo desconocido o lo que no encaje con los modelos tradicionales de familia y de sociedad. Es excluyente que la escuela insista en proporcionar herramientas para las nuevas generaciones que puedan ver al otro como un igual, un par sin distinción de género.

Se hace referencia, además, que, aunque la ley tenga dos décadas, nunca fue una política de Estado sostenida en el tiempo.

Secretaria del Nivel Primario de UEPC:

Lo que veo es más bien que hay una avanzada contra la ESI. la ley ya tiene 20 años y sin embargo nunca fue una política de Estado sostenida en el tiempo la implementación en todos los niveles y modalidades, es una batalla que se viene dando y en estos tiempos oscurantistas donde lo científico está puesto en cuestionamiento, el feminismo está siendo atacado y la iglesia evangélica tiene un

gran avance, entonces la ESI está en peligro. Si bien la ley es muy importante si el Estado no hace nada contundente, la ley queda en los papeles.

Se destaca que ley no aparece en las ofertas de capacitación situada, quedando sujeta al voluntarismo y al bolsillo del cuerpo docente. Además, observa que no se ven decisiones políticas institucionales que garanticen su implementación. Esto implica que la responsabilidad recae sobre los docentes de manera personal, sin respaldo institucional ni estatal.

Secretaria general de UEPC:

Vemos también que, dentro de las ofertas de capacitación situada, no está la ESI y esta queda sujeta al voluntarismo y al bolsillo del cuerpo docente. Tampoco se ven decisiones políticas institucionales en relación a la ESI.

Se afirma que la falta de claridad en su abordaje se debe al miedo institucional a generar conflictos con las familias. Cuando una escuela identifica que un sector de padres es reaccionario, se tiende a la autocensura como mecanismo de supervivencia institucional. Este miedo inhibe el trabajo pedagógico y limita la posibilidad de abordar la ESI de manera integral.

Coordinadora de Formación Docente:

La Censura por miedo y prejuicio la falta de claridad en el abordaje de la ESI se debe, en gran medida, al miedo institucional a generar conflictos con las familias. Cuando una escuela sabe que un sector de padres es reaccionario (ya sea por edad, creencias religiosas o prejuicios), se tiende a la “autocensura” como mecanismo de supervivencia institucional.

- **Miradas de los estudiantes en su formación sobre la ESI:**

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

Se ha hablado del rol docente del hombre en la formación, pero siempre como muy poco o algo rápido y que nunca se profundizó en darle importancia. Pero siempre me sentí cómodo en la carrera.

Estudiante del C.E. Alejandro Carbó

Estaría buenísimo hablar de estos temas o darle importancia, pero siento que también pasa por todo un sistema.

Estudiante del C.E. Garzón Agulla

La ESI sirve para abrir la cabeza en muchas ideas y pensamientos que tenemos.

Las voces de los estudiantes del profesorado revelan una percepción ambigua sobre la presencia de la Educación Sexual Integral en su formación inicial. Si bien reconocen su importancia y su potencial transformador, también señalan que su abordaje es superficial, fragmentado y condicionado por estructuras institucionales más amplias.

En primer lugar, los estudiantes advierten que ciertos temas vinculados al género y a la diversidad se mencionan, pero sin profundidad ni continuidad. Uno de ellos expresa que se ha hablado del rol docente del hombre en la formación, pero siempre como muy poco o algo rápido y que nunca se profundizó en darle importancia. En esta observación se evidencia que la perspectiva de género no está integrada de manera sistemática en los planes de estudio, sino que aparece de forma secundaria. Aun así, se aclara que siempre hubo sensación de comodidad en la carrera, lo que sugiere que la falta de profundidad no se traduce necesariamente en un clima hostil, sino en una ausencia de problematización crítica.

Otro estudiante señala que se debería hablar de estos temas o darle mayor importancia, pero manifiesta que son decisiones que pasan por el sistema educativo. Aquí se puede ver cómo la falta de abordaje no es solo responsabilidad de docentes o instituciones particulares, sino que responde a un entramado más amplio de políticas, resistencias y omisiones que atraviesan al sistema educativo en su conjunto. La formación docente, en este sentido, reproduce las mismas tensiones que se observan en las escuelas; la ESI existe como marco legal, pero su implementación depende de voluntades individuales y de condiciones institucionales que no siempre la favorecen.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo final se ha buscado analizar y comprender *“El desafío de la equidad de género en la docencia. Cómo influyen los estereotipos de género y las expectativas sociales en la inserción laboral de docentes en la educación primaria. Su impacto en la equidad y en la inclusión educativa.”*, con el propósito de explorar el fenómeno de la feminización docente en el Nivel Primario de la modalidad común en la ciudad de Córdoba, analizando sus antecedentes históricos, políticos y culturales, así como las representaciones sociales y las prácticas institucionales que lo sostienen.

El recorrido realizado a partir de las ideas y narrativas de los participantes, permite concluir que la feminización de la docencia constituye un proceso histórico y cultural que aún condiciona la percepción social de la profesión. La figura de la “segunda madre”, asociada al cuidado, la sensibilidad y la entrega afectiva, permanece arraigada en el imaginario social y opera como un dispositivo simbólico que legitima la presencia femenina como la más “natural” en este nivel educativo. Esta construcción ha reforzado estereotipos que limitan la participación masculina y de otras identidades de género, generando desigualdades persistentes en la distribución de roles, en la valoración simbólica de la tarea y en las oportunidades de desarrollo profesional.

Los testimonios evidencian que los varones que ingresan a la docencia primaria continúan enfrentando tensiones identitarias, prejuicios sobre su capacidad para el cuidado, sospechas vinculadas al contacto con niños y asignación de funciones disciplinarias. Estas experiencias confirman que la presencia masculina sigue siendo excepcional y escasamente tematizada, lo que contribuye a su invisibilización dentro del campo profesional. Asimismo, las personas trans y no binarias encuentran barreras aún más profundas, derivadas de una profesión históricamente feminizada que dificulta su inclusión, reconocimiento y permanencia, considerando a la modalidad como hostil. La ausencia de referentes docentes trans en el Nivel Primario, mencionada reiteradamente en las entrevistas, da cuenta de la persistencia de estructuras simbólicas que restringen la diversidad de identidades docentes.

El rol de “docente cuidadora” se sostiene desde una mirada rígida que atribuye a las mujeres una predisposición natural para el cuidado y la protección, consolidando la figura de la

“maestra” como estereotipo socialmente legitimado. En este sentido, aunque la docencia ha significado para muchas mujeres una oportunidad de independencia económica y salida del ámbito doméstico, persisten prácticas que reproducen inequidades. Factores estructurales como el bajo salario, la precariedad laboral y la percepción de la docencia como salida laboral segura han incidido en la elección de la carrera, reforzando su carácter predominantemente femenino, junto con creencias vinculadas a la división sexual del trabajo.

En relación con el marco normativo, se observa una brecha significativa entre la normativa de la ESI y su implementación efectiva en las escuelas primarias. Aunque la ley constituye un instrumento fundamental para promover la equidad de género y garantizar derechos, su aplicación aparece fragmentada, intermitente y condicionada por factores políticos, institucionales y socioculturales. Los testimonios señalan la falta de continuidad estatal, la ausencia de decisiones institucionales claras, la precariedad de la formación docente en ESI frecuentemente sostenida por el voluntarismo y los recursos personales de los establecimientos de formación docente, la presencia de resistencias familiares, religiosas y comunitarias que generan autocensura y limitan la incorporación plena de la perspectiva de género. También se mencionan apartamientos y aperturas de causas ante situaciones de abuso, donde los primeros señalados suelen ser los docentes varones, reforzando prejuicios y exclusiones.

Las representaciones sociales y estereotipos de género continúan reproduciendo modelos tradicionales de familia, roles y expectativas. La docencia primaria sigue asociada a valores considerados “femeninos”, como la ternura, la paciencia y la sensibilidad, mientras que a los varones se les atribuyen cualidades vinculadas a la autoridad, la disciplina o el deporte. Estas representaciones condicionan la elección profesional, influyen en la construcción de identidades docentes y atraviesan la organización cotidiana de las prácticas escolares. No obstante, emergen señales de cambio en las nuevas generaciones de estudiantes de formación docente, quienes reconocen la necesidad de cuestionar estas lógicas y valoran la formación como un espacio clave para desarrollar una mirada crítica que permita construir entornos más inclusivos.

Se identifican, además, desigualdades vinculadas a la doble o triple jornada laboral de las mujeres, la carga mental asociada al hogar y la maternidad como factor limitante de trayectorias profesionales, mientras que los prejuicios hacia personas trans refuerzan exclusiones aún mayores

Las narrativas también ponen de manifiesto que, según el contexto sociocultural en el que se encuentran insertas las escuelas, se observan distintas actitudes hacia la presencia masculina, que van desde resistencias y desconfianzas, por ejemplo, ante gestos afectivos como un abrazo, hasta la expectativa de que el varón encarne autoridad y respeto. En cuanto al acceso a cargos, se destaca que en la gestión estatal los puestos se concursan por Lista de Orden de Mérito, lo que garantiza igualdad formal de oportunidades; sin embargo, se señala que los cargos jerárquicos suelen estar ocupados por varones vinculados a cuestiones políticas.

En lo que refiere a las políticas educativas, se reconoce que han reforzado históricamente la idea de la docencia como profesión femenina, filtrando esta concepción a través del currículum oculto y de tradiciones institucionales. Se plantea la necesidad de repensar la formación docente, actualmente situada en el Nivel Terciario, y considerar su traslado a la universidad para jerarquizar la profesión y ampliar la participación masculina sin reproducir desigualdades.

Las narrativas de estudiantes dejan ver una profunda reflexión sobre la elección de la carrera, atravesada por motivaciones personales, influencias familiares y experiencias escolares significativas. De igual manera se puede observar que existen prejuicios frente a estas elecciones, manifestándose resistencia en los núcleos familiares, quienes cuestionan o desaprueban que los varones opten por la docencia de Nivel Primario.

La vocación se resignifica como compromiso ético y emocional, vinculado al deseo de dejar una huella y transformar la realidad, aunque se reconoce que se construye en la práctica profesional y exige desarrollo permanente.

Se puede concluir que alcanzar la equidad de género en la docencia primaria requiere transformar estructuras materiales y simbólicas, dignificando condiciones laborales y salariales, asegurando implementaciones efectivas de la ESI, revisando sesgos institucionales y culturales, fortaleciendo la formación con perspectiva de género y diversidad, y promoviendo prácticas democráticas que reconozcan la docencia como campo profesional legítimo para todas las identidades de género. Es fundamental repensar la construcción de una escuela más justa, plural e igualitaria, superando tradiciones que asignan el cuidado como destino femenino, resignificando la vocación como un compromiso ético no sacrificial y construyendo referentes diversos que amplíen los horizontes de las primeras infancias.

4. ANEXOS

4.1 Anexo 1: Guía de entrevista semiestructurada para autoridades, actores de gestión institucional y docentes en actividad

- ¿Qué opina de la siguiente frase “La docencia primaria es un campo ganado por las mujeres” ¿Por qué lo cree?
- ¿Cree que hay factores que interfieren en la ocupación de un cargo docente? ¿Cuáles? ¿Existe la igualdad real de oportunidades y de trato para los y las docentes de escuela primaria? ¿En qué casos cree que no es así?
- ¿Podría describir una situación en la que se adviertan prejuicios, preconcepciones por parte de las familias cuando un varón toma un cargo de docente de grado? Si conoce algún caso, cuéntalo.
- ¿Usted observa en la época actual, desigualdades de género? ¿Podría darnos algunos ejemplos?
- ¿Cree que los conceptos de la ESI son abordados con claridad en las situaciones cotidianas en las escuelas?
- Tradicionalmente los roles de género han asociado a las mujeres con los cuidados y la crianza. ¿Cree que esto ha influido en la percepción social de la docencia?
- La imagen de la "maestra" en la cultura histórica popular, a través de películas, literatura y otros medios es muy marcada: ¿cree usted que esto ha influenciado en la elección de la carrera docente por parte de hombres cisgénero, transexuales y mujeres?
- ¿Las expectativas familiares y sociales sobre el futuro profesional de las mujeres influyen en que haya más mujeres que otros géneros en la docencia?
- En su experiencia ¿Considera que las políticas educativas y los planes de estudio en la formación docente han reforzado, de manera explícita o implícita, la idea de que la docencia es una profesión femenina? ¿Por qué?
- ¿Considera que la estructura salarial y las condiciones laborales en el sector educativo, como la flexibilidad horaria o las licencias, han afectado la equidad de género en la profesión? ¿Por qué?
- ¿Cree que la falta de representación masculina en los niveles de educación primaria impacta en el desarrollo de los estudiantes y en la percepción de la docencia como una opción de carrera para todos los géneros?
- Desde su perspectiva, ¿qué factores sociales, como la precariedad laboral en otros sectores o la percepción de estabilidad en la docencia, han contribuido a que más mujeres opten por esta carrera?

- ¿Qué estrategias podría considerar para permitir la pluralidad de géneros en el rol docente de escuela primaria, logrando que la docencia sea percibida como una profesión igualmente atractiva y valorada por personas de todos los géneros?

4.2 Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes de formación docente de Nivel Primario

- ¿Por qué razón decidiste comenzar esta carrera?
- ¿Siempre quisiste ser maestro de primaria? ¿Por qué?
- ¿Alguna persona de su familia, influyó en la decisión? ¿Quiénes?
- ¿Alguien opinó en forma negativa de la elección?
- ¿Qué piensas que es la vocación?
- ¿Cómo crees que la vocación docente se relaciona con los estereotipos de género en la sociedad?
- ¿Piensas que se observan estereotipos de género en la escuela y en la sociedad? ¿Cómo los has abordado?
- ¿Cómo crees que puedes contribuir a romper con los estereotipos de género en el aula y en la escuela?
- ¿Qué entiendes por equidad de género? ¿Te parece que en la actualidad se avanzó en relación a este tema?
- ¿Qué estrategias podrías utilizar para promover la igualdad de género y la inclusión en tu práctica docente?
- ¿Observas la reproducción de estereotipos en tu entorno? ¿Cuáles?
- ¿Cómo manejarías situaciones en las que estudiantes o colegas reproduzcan estereotipos de género en la escuela?
- ¿Qué papel crees que juega la formación docente en la promoción de igualdad de género y prevención de la discriminación?
- ¿Cómo podrías incorporar perspectivas de género en tus prácticas como docente?
- ¿Qué desafíos crees que enfrentarás como docente en cuanto a la igualdad de género y la inclusión en la escuela?
- ¿Qué propuestas se te ocurren hacer para trabajarlas con otros docentes y la comunidad para promover la igualdad de género?

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arata, N. & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*.
https://www.profesoradolaborde.com.ar/images/cms/arata_marino_la_educa.pdf
- Balestrini, S. (2023). *Género y trabajo docente*. Academia.edu.
[.https://www.academia.edu/116959642/G%C3%A9nero_y_trabajo_docente](https://www.academia.edu/116959642/G%C3%A9nero_y_trabajo_docente)
- Braginski, R. (2023, abril). La primaria argentina es la que tiene menos varones docentes en la región: ¿Cuál es la causa? *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/primaria-argentina-varones-docentes-region-causa_0_tqqJY5L9Ou.html
- Cahn, L. et ál. (s.f.). *Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/educacion-sexual-integral-esi-etapas.pdf>
- Casanova Tavío, A. (2020–2021). *Estudio de casos: La feminización docente*. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25439/Estudio%20de%20casos%20la%20feminizacion%20docente.pdf>
- Castañeda Jiménez, J. (1998). *Métodos de investigación I*. McGraw- Hill Interamericana de México, S.A.
- Celichini, D. (2023, abril 19). Feminización del trabajo docente: En primaria, 9 de cada 10 son mujeres. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/feminizacion-del-trabajo-docente-en-primaria-9-de-cada-10-son-mujeres-nid19042023/>
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley 26.150. Ley de Educación Sexual Integral.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Durkheim, É. (1983). *La división del trabajo social*.
- Felman, F. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_perspectiva_de_genero_en_la_educacion.pdf
- Ferrero, J. J. (1998). *Teoría de la educación: Lecciones y lecturas* (2ª ed.). Universidad de Deusto.
- Harf, R., & Azzerboni, D. (2023). *Los directivos y la organización de la vida cotidiana*. Noveduc Gestión. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Lamelas, G. (2023). *Las Escuelas Normales de Córdoba: Instituciones, sujetos y pedagogías en disputa*.
- Marina, M. et ál. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”. Educación Sexual Integral. Especialización docente de Nivel Superior y TIC. Ministerio de Educación de la Nación. https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/5250/5326/MT2_ESI_2014_Clase2_ML_EjeEjercer_derechos.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Nuestra Escuela*. Gobierno de Argentina.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Origlia Gabriela. La Nación. (2016). *Córdoba la de los amores apasionados. Romances de la historia marcan lugares históricos de la ciudad*. <https://web.archive.org/web/20161022220045/http://www.lanacion.com.ar/1948130-cordoba-la-de-los-amores-apasionados>.
- Ramos, Laura (2021). *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a Argentina en el siglo XIX*. Penguin Random House. Grupo Editorial https://www.academia.edu/72402179/Las_se%C3%B1oritas_Laura_Ramos
- Real Academia Española. (s.f.). Vocación. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/vocación>
- Rodríguez, L. G. (2021). *Maestros y maestras y la cuestión de género: Planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870–1914)*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/121330/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Televisión Pública Argentina. (2018). *El desafío de educar con perspectiva de género* [Programa de televisión]. Caminos de Tiza. <https://www.youtube.com/watch?v=kucURXhckG4>