

PROFESORAS Y DOCENCIA DE ESTUDIANTES DEL SEXO MASCULINO DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN UNA GUARDERÍA: DESAFÍOS EN LAS RELACIONES ENTRE GÉNEROS

FEMALE TEACHERS AND TRAINING OF MALE STUDENTS AS PRACTITIONERS IN A CHILD CARE CENTER: CHALLENGES OF RELATIONSHIPS BETWEEN GENDERS

Ligia Cappi Manzini¹ y Maria do Horto Salles Tiellet²

Resumen

En la presente investigación se estudian las representaciones sociales de la figura masculina como estudiante de práctica profesional en una guardería del municipio de Cáceres, estado Mato Grosso, Brasil. Es una investigación cualitativa donde se utilizó la entrevista por pauta. Se seleccionaron seis sujetos en cada uno de los cinco grupos formados –profesoras, padres, madres, funcionarios y estudiantes del sexo masculino de práctica profesional. Para el análisis de las informaciones, se utilizó el método de Análisis de Contenido de Bardin (2002). Las respuestas a las cinco cuestiones formuladas se constituyeron en categorías, con sus respectivas unidades de registro y de contexto. Para la comprensión del problema ¿qué constata la comunidad escolar (profesoras, padres, madres, funcionarios y los propios estudiantes del sexo masculino de práctica profesional) en relación con la actividad docente de estos últimos en las guarderías?, se utilizó la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) con enfoque de género como marco conceptual, destacando las contribuciones teóricas de Lauretis (1994), Izquierdo (1998), Louro (1997) y Scott (1998). Se constató que, si bien por un lado, los estudiantes de práctica profesional manifestaron sentirse cómodos ante las actividades propias de la profesión, por otro lado, expresaron frustraciones asociadas a las reacciones y prejuicios de las profesoras y funcionarias que incluso obstaculizaron algunas actividades docentes organizadas por los estudiantes.

¹ Doctoranda en Psicología (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales /Argentina, 2010). Graduada en Pedagogía (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales/Brasil, 1983) y Máster en Educación Pela (Universidade São Francisco/Brasil, 2003). Actualmente es profesora asistente en la Universidade do Estado de Mato Grosso. Posee experiencia en el área de Educación, específicamente en temas asociados a la práctica profesional estudiantil, coordinando actividades docentes en instituciones de Educación Infantil.

² Doctora en Educación (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012). Graduada en Filosofía (Universidade Federal de Santa Maria, 1985) y máster en Educación Brasileña (Universidade Federal de Santa Maria, 1996). Actualmente es docente del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade do Estado de Mato Grosso. Posee experiencia en el área de Educación, específicamente en los temas: educación, violencia, violencia escolar, política educacional y escuela.

Palabras clave: educación infantil, guardería, estudiantes del sexo masculino de práctica profesional, género, profesoras.

Abstract

The current research studies the social representations of the male figure as practitioner in a child care center in Cáceres, Mato Grosso, Brazil. This is a qualitative research based on interviews using questions and sub-questions. The data was classified according to five different groups composed of teachers, fathers, mothers, employees and male practitioners, with six people per group. The data was processed using the Laurence Bardin content analysis method (2002). The answers to the questions were organized by category, respecting recording and content units. The conceptual framework of the social representations theory was used, focusing on the gender perspective as well as on the theoretical concepts of Lauretis (1994), Izquierdo (1998), Blonde (1997), Scott (1998). Results show that although the male practitioners expressed satisfaction with the typical chores of child care, they also expressed frustration regarding reactions and prejudice of female teachers and staff that went as far as blocking teaching activities organized by the male students.

Keywords: child education, child care center, male students as practitioners, gender, female teachers.

Introducción y presentación del problema

En este artículo se analizan los resultados de un estudio realizado a partir del proyecto de investigación “*Estudio de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en guarderías*”.

El tema central –práctica profesional en guarderías³ de *Educación Infantil por parte de estudiantes del sexo masculino de la Licenciatura en Pedagogía*– fue construido a partir del problema constatado en la comunidad escolar con profesoras, padres, madres, funcionarios y funcionarias y está en estrecho vínculo con la (re)construcción de nuestra experiencia con infantes entre tres y ocho años. Por tanto, este estudio es fruto de muchos años de trabajo, vivencias y aprendizajes, que hoy forman parte de nuestra historia y andares por otras trayectorias que también nos marcan como profesoras de la Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil (UNEMAT).

El presente trabajo se propone responder a una pregunta clave fundamental: ¿qué constatan las profesoras, padres, madres y funcionarios de la guardería acerca de la presencia de estudiantes del sexo masculino (futuros docentes) en las salas de clase?

³ En Brasil se usa habitualmente el término *creches* para referirse a los centros de Educación Inicial, sin embargo, en Argentina, la Educación Inicial abarca dos instituciones: el jardín maternal y el jardín de infantes. Para resolver esta dificultad de traducción, se prefirió utilizar el vocablo guarderías para referirnos a las instituciones de Educación Inicial en general.

Esta pregunta no es neutra en un sentido valorativo ya que se asocia a la necesidad de que los hombres ocupen cargos docentes en las guarderías y la presencia masculina se torna necesaria a partir del significativo número de mujeres que ocupan estos cargos en las guarderías.

El debate en torno a la presencia de los hombres en las guarderías no es novedoso dentro de los Estudios de Género, aunque específicamente en nuestro contexto, la polémica nace a partir de la elección de los hombres por los cursos de formación de docentes. Solo a partir de 2008 se presentó la situación de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en las guarderías unido al hecho de que la Educación Infantil se incluyó como obligatoria a partir de la reformulación del currículo de la carrera de Pedagogía.

2. El marco referencial de la investigación

2.1. Relaciones de género: ¿cómo ellas se construyen?

Para abordar adecuadamente la construcción de las relaciones de género parece indispensable partir del concepto y diferenciarlo de lo que se considera como 'sexo', reconociendo que la producción de nuestro existir se sustenta en bases biológicas que definen dos sexos –masculino y femenino– que permean potentemente lo que se entiende por género. Sin embargo, al analizar la producción sociocultural que se da a partir de la construcción científica sobre la existencia de dos sexos, constatamos que en múltiples sociedades se han configurado, al menos, dos géneros: hombres y mujeres, niños y niñas. Pensamos que podemos considerar género como una recreación de la existencia de sexos biológicos definidos a partir de características genéticas, hormonales, fisiológicas y funcionales. Género se refiere a obras culturalmente establecidas, modelos construidos que organizan las relaciones sociales, atribuyen diferenciadamente para hombres y mujeres determinadas características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas; y dictan comportamientos para las personas en correspondencia con su sexo. En general, el modo de producción de la vida material condiciona el proceso social, político y espiritual de la vida. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino al contrario, su ser social es lo que determina su conciencia (Marx citado en Izquierdo, 1998).

En Saffioti (1992) podemos encontrar que la construcción del ser mujer como ser subordinado lleva la marca de la naturalización, de lo incuestionable, una vez que se considera algo establecido por la naturaleza. O sea, las diferencias biológicas se van a transformar en desigualdades sociales y adquirir sentido de naturalidad. Se percibe, en el escrito del autor, que las cuestiones de género reflejan concepciones ya subjetivadas por hombres y mujeres. No es suficiente que uno de los géneros conozca y corresponda las asignaciones sociales. El sistema y la división funcionan y se tornan efectivos porque hombres y mujeres conocen y (re)producen mutuamente lo asignado a sí mismos y al otro género. Conseguimos comprender quiénes somos porque nos

constituimos en los vínculos con otras personas y es a partir de los vínculos que se construyen nuestra identidad, historia y proyectos de vida.

Podemos considerar, aún hoy, que tanto la feminidad como la masculinidad son construcciones colectivas que condensan la experiencia de muchas generalizaciones y que contienen una compleja red de prescripciones y proscripciones para la subjetividad y la conducta de cada sexo (Meler, 2000).

En identidad y relaciones sociales no podemos comprender la identidad como algo ya dado y no en proceso de constitución. Podemos inferir que es como si una vez identificada la persona, la producción de su identidad se agotase como producto. Comúnmente decimos ‘yo soy hijo’, nadie dice ‘estoy siendo hijo’ (Ciampa, 1990). En este sentido, también no acostumbramos a decir ‘estoy siendo mujer’, sino ‘soy mujer’. De esta forma, se evidencia la existencia de expectativas con relación a cómo las personas deben comportarse y son tratadas de acuerdo a esos dictados. En alguna medida encontramos a través de ritos sociales una supuesta identidad vista como algo dado o acabado, sin embargo, esto no nos puede llevar a ignorar el carácter histórico de la misma y pensar en mitos estáticos que definen conductas correctas.

De acuerdo con Britzaman (1996), las diferencias y desigualdades se establecen a partir de varios marcadores sociales, tales como, género, clase, sexualidad, etnia, entre otros. Me detendré específicamente en los marcadores género y sexualidad, en cómo son construidas e instauradas las diferencias en estos terrenos que muchas veces se comprenden como dominios incompatibles y excluyentes. Por ejemplo, plantear que las mujeres son diferentes de los hombres parece constituir una afirmación que solo nos remite a cuestiones biológicas y sexuales, pero no existe ningún dominio biológico que pueda ser entendido como algo aislado o aparte de lo social.

Me interesa abordar la problemática de la diferencia a sabiendas de que las diferencias pueden expresarse de diversas formas y adquirir varios significados en dependencia del contexto social, cultural y político, y están marcadas por relaciones de poder. Pero, ¿quién define las diferencias?, ¿qué es ser ‘normal’ y qué es ser ‘diferente’?, ¿quién o quiénes son considerados diferentes? Las contribuciones de los estudios culturales pueden ser útiles para comprender la problemática de las diferencias. Para ello recorro a Hall (1992): “Las sociedades de la modernidad tardía (...) se caracterizan por la ‘diferencia’; ellas están permeadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de ‘posiciones de sujeto’ –o sea, de identidades” (p. 6). Nos encontramos entonces frente a múltiples identidades, múltiples maneras de ser y de vivir que no deben ser comprendidas como capas que se sobreponen unas sobre otras, como si las personas fuesen agregándolas. Todo lo contrario. Los contenidos y marcas de las identidades culturales se entrecruzan, se articulan, se oponen, en fin, producen diferentes posiciones que se encuentran en constante conflicto, incluso para

los propios sujetos, lo que provoca que se perciban de los modos más diversos. Y esta es una comprensión de las diferencias que no debemos desatender en los estudios sobre diferencias, desigualdades, formas de opresión y luchas sociales.

La categoría género fue desarrollada en las teorías del feminismo contemporáneo con la finalidad de comprender y explicar, dentro de parámetros científicos, cómo surgen las desigualdades entre hombres y mujeres, cómo operan en la realidad y de qué manera se reflejan en el conjunto de relaciones sociales. Varikas (1989) afirma que cuando las feministas comenzaron a utilizar la categoría género demostraron, de forma consistente, el propósito de superar el sexo biológico ‘dado’ por la naturaleza por el sexo social, interpretado como producto de la construcción social permanente. El autor expone también que, como producto de la construcción social, el sexo social es lo que forma, en cada sociedad humana, la organización de las relaciones entre hombres y mujeres. Aquí la noción de género adquiere un doble carácter epistemológico. Por un lado, constituye una categoría descriptiva de la realidad social, dando visibilidad a las diversas formas simbólicas y materiales de discriminación y opresión hacia las mujeres. Por otro lado, posee operatividad analítica al ser una nueva perspectiva de indagación e interpretación de los fenómenos sociales.

La categoría género, como concepto que ha posibilitado desconstruir la relación instituida entre mujeres y naturaleza, ha contribuido con su uso empírico, a distinguir y describir categorías sociales y, con su uso analítico, a explicar las relaciones que se establecen entre ellas. Cuando se habla de ‘*relaciones sociales de sexo*’, desde una perspectiva de comprensión particular pero no fragmentada del conjunto social, el concepto adquiere una visión sexuada de los fundamentos y de la organización de la sociedad, apoyada materialmente en la división sexual del trabajo. Las relaciones de género existen en todos los lugares y en todos los niveles de lo social, lo que supone un abordaje integrado de la sociedad y que sea pensada en términos dinámicos sin dejar que se perpetúe en antagonismos y contradicciones. Consideramos que la categoría género puede ser utilizada con el objetivo de distinguir y describir problemáticas sociales (desigualdades, opresión, discriminación) y para explicar las condiciones en las que ellas surgen y los mecanismos que las producen, perpetúan y legitiman.

Al reflexionar sobre la categoría género, desde la gramática y considerando las diferentes formas en que en ella aparece, o incluso a partir de su ausencia, dependiendo del idioma, Lauretis (2004), plantea que “el término ‘género’ es una representación; y no solo una representación en el sentido en que toda palabra, todo signo, refiere (representa) a su referente, ya sea un objeto, una cosa o un ser animado. El término ‘género’ es, en realidad, la representación de una relación, la de pertenecer a una clase, grupo o categoría. El género es la representación de una relación (...) el género construye una relación entre una entidad y otras entidades previamente constituidas como clase, y tal relación es de pertenencia. De esta manera, el género representa no a

un individuo sino una relación, una relación social. En otras palabras, representa a un individuo para una clase” (p. 207).

Género, educación y docencia

Considero pertinente analizar la producción teórica nacional e internacional que ha problematizado el campo de la Educación, principalmente el de la Educación Infantil, desde una perspectiva de género. No obstante, es necesario apuntar que los resultados que señalan procesos de discriminación, exclusión y normalización en las instituciones escolares aún no han producido transformaciones esenciales en el ámbito de la educación, lo que tal vez justifique la permanencia de algunas ideas naturalizadas sobre cómo deben ser hombres y mujeres. Existe una fuerte tendencia en la educación infantil, de cierta forma problematizada en las investigaciones sobre prácticas cotidianas en guarderías, de concebir cuidado y educación como transposición de saberes considerados femeninos, en parte adquiridos por las mujeres a través de la socialización primaria y de las experiencias procedentes del universo doméstico (Carvalho, 1999).

En este sentido, encontramos también conocimientos y saberes que la institución (re) produce en su funcionamiento y que igualmente son calificadas como pertenecientes al ‘mundo femenino’, conformando una especie de cultura institucional. Esto puede estar señalando lo que identificamos como ‘presencia–ausente’ del género como categoría de análisis en los estudios sobre educación infantil, en los saberes que instituyen las prácticas institucionales y en la definición del perfil profesional de la educación infantil. Entender género como constitutivo de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, reconocer la naturalización que se proyecta en las guarderías como un universo de saberes femeninos que legitima la percepción de la educación infantil como una profesión femenina, nos lleva a pensar que se dejan de lado cuestiones relevantes que deben ser discutidas –masculinidades y feminidades presentes en ese contexto educativo.

La profesión y la docencia en la Educación Infantil son construcciones elaboradas a través del trabajo diario de hombres y mujeres en instituciones educativas y, por tanto, no están solamente determinados por una ‘estructura de género’ que diseñaría la profesión *a priori*. Cuando se habla de escuelas, generalmente se tiende a pensar en ellas como espacios femeninos porque son lugares donde actúan mayoritariamente mujeres, principalmente cuando se trata de las guarderías o de los primeros grados escolares. En estos contextos las mujeres parecen reinar, o sea, organizan y ocupan sus espacios y la actividad escolar se ha desarrollado tradicionalmente por ellas como una extensión de la función materna. De hecho, se apunta la proximidad y entrecruzamientos existentes entre los discursos y prácticas escolares y los vínculos y funciones familiares (Louro, 1997). Por otro lado, se comprende también la escuela como espacio masculino por ser un lugar de (re)producción de conocimientos científicos, proceso que históricamente se ha asignado a hombres y ha estado fundamentalmente bajo su control.

De acuerdo con Louro (1997), las diferentes instituciones y prácticas sociales son constituidas por los géneros y también se constituyen por ellos. Se entiende que de esta forma tales instituciones y prácticas son producidas por representaciones de género así como representaciones éticas, sexuales, de clase, y siendo así, se puede inferir que estas instituciones poseen género, clase y raza. Preguntamos entonces, ¿cuál sería el género de la escuela? Se piensa de inmediato que la escuela es femenina por ser un lugar de actuación de mujeres que organizan y ocupan ese espacio, son ellas, las profesoras, quienes dominan los discursos pedagógicos y entienden que las relaciones y prácticas escolares deben estar entrelazadas con las relaciones familiares con relación al afecto, confianza y conquista de la implicación del alumnado en el proceso de formación. Estas relaciones deben aproximarse con las acciones de las mujeres en el hogar, como educadoras de infantes y adolescentes.

Sobre estudios de género y movimientos feministas, Franchetto, Cavalcanti y Heilborn (1981), plantean que género surge a finales de la década de 1960 a partir de las luchas del movimiento feminista, especialmente en países de capitalismo avanzado como Estados Unidos, Francia, Italia e Inglaterra. Los estudios de género pueden dividirse, según estudiosas del feminismo como Meyer (2003), en dos fases: una asociada al movimiento sufragista que luchaba por el derecho de las mujeres al voto y otras reivindicaciones, y la otra, distinguida por las demandas protagonizadas en las décadas del 60 y 70 del siglo XX. Actualmente se sabe y se reconoce que no ha habido un feminismo, sino feminismos en los cuales se ha denunciado las desigualdades con relación a la división de roles sociales entre hombres y mujeres y se ha reivindicado una ciudadanía paralela a la masculina. Lo que estos movimientos han reclamado es el derecho sobre sus propios cuerpos y/o de su sexualidad, entre muchas otras demandas. O sea, las mujeres han planteado públicamente que si ellas han sido oprimidas durante siglos por el régimen patriarcal, ha llegado la hora de ocupar espacios públicos y exigir igualdad de derechos con relación a los hombres.

Autores como Perrot (1995), Soihet (1997) y Grossi (1998) presentan aspectos interesantes con relación a la participación de las mujeres en esos hechos. Luchando por justicia e igualdad en movimientos de tipo 'libertario', ellas reconocieron que históricamente asumían un papel secundario en los mismos. Con la dirección política en las manos de los hombres, sus demandas fueron secundarias en esos movimientos.

Para confirmar esta condición, Soihet (1997), afirma que la Revolución Francesa fue un punto de avance importante en el reconocimiento de los derechos humanos, sin embargo, para las mujeres, representó un retroceso porque aún ocupando posiciones importantes en el movimiento, al instalarse el nuevo orden y bajo el argumento de su naturaleza diversa, se quedaron alejadas de la ciudadanía política y civil. A finales de los años 60 y comienzo de los años 70 del siglo pasado, las mujeres reconocían el pensamiento social dominante: la representación. Este asunto fue reflejado en muchas

obras, entre las cuales se puede citar la de Badinter (1991): *Palavras de homens: Condorcet, Prudhomme, Guyomar...* (Palabras de hombres: Condorcet, Phudhomme y Guyomar); la de Scott (2002): *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* (La ciudadana paradójica: las feministas francesas y los derechos del hombre), y la de Perrot (1998): *Mulheres públicas* (Mujeres públicas). No podemos dejar de mencionar además la amplia divulgación del libro *El segundo sexo*, Beauvoir (1949), que marcó, de modo decisivo, el debate feminista al defender y argumentar la idea del ‘ser mujer’ como una construcción social y no como algo natural.

Con relación al concepto de género, autores como Sorj y Heilborn (1999) y Grossi (1998) señalan una disminución del uso del término mujer como categoría empírico–descriptiva. Paulatinamente el término mujer fue sustituido por la categoría género. Ambos se utilizan actualmente en la producción teórica de género pero de forma diferenciada, notándose la superación del uso sustitutivo de un término por otro. De cierta forma, este cambio de énfasis refleja la crítica al determinismo biológico que está implícito en la utilización de vocablos como ‘sexo’ o ‘diferencia sexual’ y evidencia también la oposición a teorías esencialistas, privilegiando enfoques que destacan aspectos relacionales y culturales de la construcción social de lo masculino y de lo femenino, apareciendo incluso las masculinidades como objeto de análisis. Se persigue comprender cómo el concepto de género afecta las prácticas sociales y académicas y la producción del conocimiento en las Ciencias Humanas y Sociales.

Vale señalar que el término género posee origen anglosajón, pues las/os teóricas/os franceses no adoptaron el vocablo y utilizaron la expresión ‘relaciones sociales de género’, validada a partir de la publicación del trabajo de Mathieu (1992): *L’anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe* (La anatomía política. Categorizaciones e ideologías del sexo). Posteriormente apareció la teoría queer con la singularidad de cuestionar los binarismos hombre/mujer y heterosexual/homosexual como categorías centrales que organizan las prácticas sociales, el conocimiento y las relaciones entre las personas. Para Louro (2001), “la teoría queer incita a realizar un giro epistemológico porque cuestiona y perturba formas convencionales de pensar y de conocer” (p.552).

Desde el punto de vista de Nicholson (2000), el término género viene siendo utilizado de dos formas –tal vez contradictorias. En la primera, el concepto de género describe lo que es socialmente construido, y es utilizado en contraposición al sexo que está circunscrito a lo biológico. Por tanto, género no se refiere al cuerpo biológico, natural. El sexo de un individuo es una entidad distinta y con existencia en sí misma.

Esta perspectiva está en sintonía con la postura de Laqueur (2001), al plantear que la ciencia parece haber inventado una explicación sobre lo que es el sexo. A partir de evidencias históricas, Laqueur demostró que “casi todo lo que se quiera decir sobre el sexo ya contiene, en sí, una reivindicación sobre el género” (2001, p. 23). También sostuvo que la investigación científica sobre la determinación del sexo y la categorización de la

humanidad en dos sexos provoca una dicotomía que jerarquiza y refuerza una visión de mundo fundamentada en la división de lo masculino y de lo femenino con énfasis en el primero.

Esta discusión, que se ha extendido a lo largo de los últimos años, desafía las verdades sobre 'sexo' y sus aspectos naturales o biológicos, consolidando 'género' como construcción social. De esta forma, género adquiere legitimidad para designar las construcciones sociales que distinguen lo masculino y lo femenino, verificándose su utilidad para demostrar que la sociedad modela y forma el pensamiento, la personalidad, el comportamiento y los modos como el cuerpo aparece y es construido en diferentes culturas (Nicholson, 2000).

Scott (1995) define género a partir de dos aspectos interrelacionados y separados solamente para efectos analíticos. Género como elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y, también, como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder. La autora indica además cuatro elementos interconectados que debemos tener en cuenta: los sistemas simbólicos, los conceptos normativos, las representaciones expresadas por el binarismo y las identidades. Género constituye, por tanto, una perspectiva analítica y empírica ya que al interpelar el binomio sexo/género, posibilita reflexionar sobre los dualismos que lo constituyeron. La perspectiva analítica se refiere al valor del género como categoría de análisis histórica, contextual y relacional. La perspectiva empírica considera que el contexto relacional del objeto investigado desde una perspectiva de género, podrá ofrecer nuevos elementos sobre los cambios, estabilidades, interconexiones y nuevas ambigüedades. De este modo, la propiedad analítica de la categoría género se (re)constituye continuamente, ganando nuevos contenidos y posibilidades como instrumento analítico aplicado a nuevas situaciones. Estas afirmaciones indican que, por ejemplo, en una investigación con sujetos insertados en un universo simbolizado como 'masculino', la categoría género sería pertinente para problematizar las implicaciones de las significaciones que instituyen este carácter, además de posibilitar captar el universo simbólico que regula y define las masculinidades y feminidades en el contexto analizado.

Finalizando, conforme señala Butler (1990) y también en las consideraciones iniciales de este texto, las instancias sociales que nos envuelven y en las cuales desarrollamos nuestras prácticas sociales a través del lenguaje no se constituyen en determinaciones rígidas e inmutables. Género es concebido de modos diferentes en contextos diferentes y, a veces fuera de los patrones establecidos de masculinidad y feminidad. Las interacciones que se observan comúnmente en las salas de clases muestran tanto posibilidades de transgresión en niños y niñas, como la reiteración de patrones establecidos.

2. Metodología

2.1. Objetivos

Los objetivos de la investigación realizada fueron estudiar las representaciones sociales acerca de la figura masculina en la práctica profesional estudiantil en las guarderías;

analizar el discurso sobre cómo los estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía perciben su propio trabajo en la guardería; analizar el discurso sobre el modo con que las profesoras de la guardería ven el trabajo de los estudiantes del sexo masculino en la docencia con infantes de hasta cinco años de edad.

2.2. Tipo de Trabajo

El estudio que se presenta, de acuerdo con los objetivos, se clasifica como una investigación cualitativa que, según Gil (1991), busca informaciones sobre actitudes, puntos de vista, preferencias, que las personas tienen sobre un determinado asunto y se centra en la comprensión de significados atribuidos a sus acciones. Desde el punto de vista de Luke y André (1986), el concepto de investigación cualitativa ha sido poco discutido, lo que ha resultado en algunas distorsiones, por ejemplo, pensar que cuantitativo y cualitativo son sinónimos o que están íntimamente relacionados. Por tanto, se justifica la elección de la investigación cualitativa por entenderse que las personas son comprendidas considerando sus puntos de vista. El estudio, de esa forma, asume un carácter exploratorio. Al analizar los fenómenos se tiene en cuenta que ellos contienen los significados que el contexto les atribuye y quien investiga intenta capturar significados a través de las personas y parte de sospechas, suposiciones, no de hipótesis a demostrar a lo largo del estudio.

Como instrumento de investigación fue utilizada la entrevista por pautas, por sus potencialidades para aproximarse a la realidad y capturar y comprender mejor los fenómenos de la comunidad escolar.

Las preguntas fueron en relación con lo que pensaban las profesoras acerca de la presencia de estudiantes del sexo masculino en la práctica profesional en las guarderías.

2.3. Unidades de análisis

El número de profesionales de la institución investigada –una guardería del municipio de Cáceres, estado Mato Grosso, Brasil– es cuarenta y cinco y solo dos son hombres. De este universo, participaron en la investigación seis profesoras y seis estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía. Quedaron así compuestos dos grupos de seis personas totalizando 12 sujetos que aceptaron participar en el estudio, constituyendo los siguientes grupos: grupo de profesoras y grupo de estudiantes del sexo masculino.

Los grupos fueron identificados por dos letras y cada sujeto del grupo por números. Grupo de profesoras (PR: PR1; PR2; PR3; PR4; PR5; PR6); y el de estudiantes del sexo masculino (EH: EH1, EH2, EH3, EH4, EH5, EH6).

2.4. Técnicas/Instrumentos

Al inicio de la investigación pensamos en aplicar una encuesta con las siguientes preguntas abiertas:

¿Cuál es su opinión en relación con el trabajo docente realizado por estudiantes de Pedagogía del sexo masculino durante la práctica profesional en la guardería?

¿El trabajo docente en las guarderías puede ser más difícil para los hombres por tratarse de niños y niñas menores de cinco años?

¿Considera que el trabajo docente en las guarderías llama la atención de la infancia cuando es desarrollado por estudiantes del sexo masculino que están realizando la práctica profesional de la carrera de Pedagogía? ¿En qué sentido y con relación a cuáles aspectos piensa que llama la atención de niños y niñas?

¿Se notaron diferencias en la disciplina de los niños y las niñas en relación con el trabajo docente de los estudiantes que están en práctica profesional en la guardería?

¿Existe preocupación en la comunidad escolar de la guardería en relación con el desempeño de los estudiantes que están de práctica profesional?

Durante la ejecución del estudio, entendimos que sería más productivo posibilitar que los sujetos se manifestaran a partir de temas y no de preguntas, viabilizando mayor libertad y autonomía en sus manifestaciones/declaraciones. La entrevista por tópicos o pautas, según Gil (2007b), está compuesta por un conjunto de puntos temáticos que se relacionan con los objetivos de la investigación. En nuestro caso:

- Práctica docente y estudiantes del sexo masculino de práctica profesional.
- Trabajo docente por parte de los hombres y dificultades con infantes menores de cinco años.
- Percepción de niños y niñas con relación a la práctica docente y a los estudiantes del sexo masculino que están de práctica profesional.
- Práctica docente y estudiantes del sexo masculino con relación al comportamiento disciplina.
- Trabajo docente de los hombres y visión de la comunidad escolar.

A través de estos temas se exploraron las representaciones sociales en torno a los estudiantes de Pedagogía del sexo masculino que realizan su práctica profesional en la guardería. A través de la entrevista obtuvimos información sobre dichas representaciones para examinar sus contenidos, indagar las diferencias con relación al hecho de ser docentes hombres y no mujeres, verificar si esas diferencias propician una mayor o menor aceptación de estos estudiantes que escogieron una profesión calificada socialmente como femenina. Se realizaron comparaciones entre las representaciones de las profesoras que laboran en la guardería, y las representaciones que tienen los propios estudiantes, con el fin de identificar posibles discursos o prácticas institucionales que podrían estar estimulando o legitimando la construcción de esas representaciones.

2.5. Procedimientos de análisis

Optamos por el método de Análisis de Contenido por ser una técnica de análisis que ha sido utilizada especialmente en las investigaciones cualitativas. Para Flick (2009), el análisis de contenido posibilita la interpretación a través de técnicas más o menos refinadas.

Para el proceso de análisis tuvimos en cuenta, como referencia principal, las contribuciones de Bardin (2002) sobre la concepción y aplicación del método de análisis de contenido. Según la autora este método abarca “un conjunto de técnicas de análisis de las informaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p. 38).

El análisis temático o categorial, según Bardin (2002), se basa en operaciones de desagregación del texto en unidades, lo que exige identificar los diferentes núcleos de sentido presentes. Luego, se procede al reagrupamiento en clases o categorías temáticas en la fase de exploración del material respetando los criterios de exhaustividad (consideración de todos los elementos) y homogeneidad (agrupando las informaciones sobre un mismo tema, dimensión o resultado). Se elaboran entonces las categorías temáticas de análisis que reflejen los contenidos de las informaciones agrupadas.

3. Resultados parciales obtenidos

El estudio mostró que, para la comunidad escolar, la presencia de hombres en las guarderías aún es un asunto polémico. De un lado, están quienes entienden que la docencia es una profesión para hombres y mujeres y lo más importante es el respeto hacia la dignidad de la infancia; mientras que de otro lado, se ubican quienes se oponen a la presencia del género masculino, argumentando que la profesión docente en las guarderías es un dominio femenino. Idea que se deriva de la estrecha relación entre la profesión, las actividades de cuidado y la maternidad.

Las profesoras que recibieron a los estudiantes de práctica profesional en sus salas de clase durante las fases de la práctica profesional estudiantil, mostraron afirmaciones y contradicciones en las entrevistas y que posteriormente fueron registradas, analizadas y discutidas a partir de las contribuciones teóricas sobre género y docencia. El hecho de que la mayoría de ellas no aceptara a los estudiantes de práctica profesional, utilizando como argumentos las cuestiones del cambio de pañales, el baño y otros en las entrevistas, no significó que negasen la presencia del género masculino en las guarderías, y tampoco desestimularon a los estudiantes de práctica profesional a trabajar en las instituciones infantiles. Al contrario, estas situaciones los hicieron crecerse y asumir las acciones propuestas durante las clases con respeto hacia las infancias.

Las afirmaciones y contradicciones obtenidas acerca del trabajo docente realizado por hombres en la educación infantil confirmaron como esta actividad es percibida por la comunidad escolar y por los futuros docentes hombres.

El hecho de que las mujeres dominen la educación de la infancia hasta cinco años de edad en guarderías de cualquier nivel administrativo (estadual, municipal o privado) evidenció la necesidad de estudiar la inserción de hombres en este territorio, cuestionando la percepción de padres, madres, funcionarios, docentes y de los propios estudiantes de práctica profesional (futuros docentes) sobre su presencia en la guardería. Esta necesidad se concretizó en el objetivo de estudiar las representaciones sociales acerca de la figura masculina en instituciones que atienden infancias hasta cinco años de edad.

Investigar la percepción que la comunidad escolar posee de la acción docente masculina en las guarderías es relevante porque produce rupturas y desestabiliza las nociones en torno una especialidad en la que predomina el género femenino. La presencia masculina rompe con el paradigma de que las características sociales e históricamente asignadas definen la educación infantil como un espacio femenino.

Comprender las contradicciones, ansiedades y malestares que genera la presencia masculina en un ambiente definido como espacio propio para el sexo femenino, solo fue posible a través de las representaciones de género que atraviesan el campo profesional de la docencia.

3.1. Resultados empíricos

3.1.1. Afirmaciones y contradicciones sobre la Práctica docente/estudiantes del sexo masculino de práctica profesional con infantes de hasta cinco años de edad

En el Cuadro 1 es posible visualizar las respuestas dadas por cada sujeto en el tema explorado –Práctica docente/estudiantes del sexo masculino de práctica profesional/ con infantes de hasta 5 años de edad.

Los **Estudiantes del sexo masculino de práctica profesional (EH)** evaluaron positivamente el trabajo que desarrollaron en la guardería. Expresaron que desempeñaron el trabajo docente de la misma forma que las estudiantes de práctica (EH2), pero añadieron que el trabajo docente realizado por ellos difiere del de las mujeres en relación con el tratamiento y la atención que le dan a la infancia en la labor pedagógica (EH3). Resaltan que los hombres deberían luchar más por esta profesión y superar los prejuicios que aún existen (EH4). Ven el trabajo docente como un desafío que debe ser enfrentado. Por tanto, estamos frente a una discusión pendiente en relación con el lugar que deben ocupar los hombres en la educación infantil: un lugar poco legitimado para los hombres que merece ser reconocido y entender la profesión como común para los dos géneros.

En las respuestas de las entrevistas se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes del sexo masculino de práctica profesional considera la docencia en las guarderías como un trabajo normal, alegando que pueden trabajar sin dificultades con la infancia

de hasta cinco años. También defienden la presencia de los hombres y de las mujeres en todos los espacios. Consideran importante aprovechar la dialéctica del conocimiento y la práctica producidas por los géneros masculino y femenino y afirman que si existe dominio del contenido no es un *problema ser hombre o mujer*. Percibieron también que durante las clases en la guardería la infancia se mostró cariñosa con ellos.

En relación con la enseñanza, piensan que no existe algo que sea más difícil o lo más fácil, sino el hecho de que los hombres asuman esta tarea como un desafío y estén preparados para lo que pueda presentarse en clases. Algunos de los entrevistados especificaron que no vivenciaron dificultades durante la práctica profesional en educación infantil, considerándola normal y tranquila, pues si existe preparación, las dificultades se van disipando y se van acostumbrando con el trabajo docente.

En relación con las dificultades para trabajar con la pequeña infancia (de hasta cinco años de edad), la mayoría de los estudiantes del sexo masculino de práctica profesional no concuerda con la idea de que sea más difícil, pues cuando a la infancia le gusta algo es porque le gusta realmente y nosotros, los hombres, podemos conquistarla poco a poco, y a los padres también, expresaron. Se puede decir además que se apreció que la infancia no tiene prejuicios, ella ve de igual manera a los hombres y a las mujeres, principalmente en relación con el trabajo en el aula. Los estudiantes del sexo masculino de práctica profesional consideran que la mayor dificultad está asociada a los prejuicios mostrados por las familias que parecen no aceptar todavía a los hombres en las guarderías.

Considerando el grupo de las **Profesoras (PR)** entrevistadas, la mitad aceptó, reconoció y concordó con el trabajo de los estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en la guardería sin ninguna condición (PR1; PR4; PR5). En sus discursos refirieron que el hombre también puede trabajar con la infancia (PR1), tener contacto con ella, principalmente en la guardería, donde las mujeres lideran. Insisten en la importancia de que esto se vea normal y también admiten que no ven diferencias en relación con el trabajo pedagógico. Piensan que es necesario acompañar los cambios que se van dando en la carrera de Pedagogía (PR4), citando que la inclusión de la Educación Infantil ya forma parte del curso. Sin embargo, la otra mitad de las profesoras de la guardería (PR2; PR3; PR6) se manifestó de forma dudosa en relación con la aceptación de los hombres como docentes en las guarderías al referirse a las actividades propias con la pequeña infancia. Consideran que en los juegos el hombre vivenciará más dificultades (PR2; PR3), pues estos abarcan la expresión corporal. Por ejemplo, en las danzas. Subrayan que es complicada la llegada de los hombres a un espacio donde solo hay mujeres. Otras apuntan la vocación como dificultad. También señalaron algunas actividades de higiene que no deben ser desempeñadas por los hombres (PR3): llevar a la infancia al baño, limpiarla, lavarla.

Cuadro 1. Afirmaciones y contradicciones en las respuestas de los sujetos con relación al tema Práctica docente/estudiantes del sexo masculino/con la infancia de hasta cinco años de edad

TEMA	Práctica docente/estudiantes del sexo masculino/con la infancia de hasta 5 años de edad	
CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Estudiante del sexo masculino de práctica profesional	Estudiante hombre práctica profesional
(EH1) ⁴	Estoy a favor del trabajo de los hombres en la educación infantil. Esta importancia se debe a la posibilidad de cuestionar: ¿por qué solo las mujeres cuidan de la infancia? ¿Por qué alejar a los hombres de una actividad en la que generalmente participan en casa?	–
(EH2)	Yo creo que es normal. No hay nada radical. Un estudiante o una estudiante de práctica profesional va a trabajar el mismo contenido, sin diferencias, el mismo objetivo, como en mi práctica profesional estudiantil.	–
(EH3)	Me parece que el trabajo realizado por estudiantes hombres durante la práctica profesional difiere del de las mujeres por el tratamiento que le dan a la infancia, no sé, tal vez por la atención, más autoridad, por la tradición de la autoridad del padre y el hecho de ser la madre la buena de la historia, quien abraza, cuida. Me parece que el diferencial es ese, que la infancia considera más lo que el docente hombre está diciendo por usar un tono de mayor autoridad. Pienso que los hombres deberían luchar más por esta profesión, terminar con los prejuicios que están dentro de ellos mismos. Ellos evitan actuar en esta área, eso tiene que cambiar... debería cambiar.	–
(EH4)	En mi opinión fue loable el trabajo desarrollado por los estudiantes en la práctica profesional para romper ciertos prejuicios que aún existen sobre los hombres en la educación infantil.	–

⁴ EH1 – Las letras indican los sujetos –estudiantes del sexo masculino– y el número se refiere al sujeto entrevistado.

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Estudiante del sexo masculino de práctica profesional	Estudiante hombre práctica profesional
(EH5)	A mi entender, no hay muchas actividades desarrolladas por hombres en las guarderías, pero para mí no hay diferencia entre hombres y mujeres en las guarderías.	—
(EH6)	Mira, para mí fue una buena experiencia en la guardería durante la práctica profesional en Educación Infantil, pero percibí que fui un poco discriminado por los padres. Ellos tenían temores por el hecho de ver a sus hijos/as con estudiantes hombres de práctica profesional. Aún veo esto como una gran polémica: hombres en instituciones de educación infantil	—

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Profesora	Profesora
(PR1)⁵	Mi opinión es que los hombres también tienen que trabajar con la infancia, tener contacto con ella, ¿por qué solo mujeres y no hombres en la guardería? En la familia hay hombre y mujer para poder criar a los(as) hijos(as), generalmente. ¿Por qué no comenzar a tener docentes hombres en la educación infantil? ...en mi opinión, todo hombre y mujer, antes de ser padre y madre, debería pasar un curso de Pedagogía, estudiar y después tener descendencia porque la cabeza queda totalmente diferente.	—
(PR2)	Me parece normal. Yo...pienso que depende mucho del estudiante de práctica profesional	Bueno,... a veces hay padres/madres que se quedan medio temerosos con el hecho de ser docentes hombres... pero pienso que es una cuestión de conversar y explicar que no hay diferencias, lógico que hay, sexualmente hablando, pero no en relación con el trabajo pedagógico de mujeres y hombres. [...] generalmente, en relación con los juegos, los hombres son menos expresivos, en las danzas con la infancia, trabajar estas cuestiones.

⁵ PR1 – Las letras se refieren a los sujetos – Profesoras– y el número es la identificación del sujeto entrevistado.

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Profesora	Profesora
(PR3)	Bueno, no estoy en contra.	<p>Sin embargo, nosotras, las profesoras, tenemos la costumbre de besar, abrazar, cargar la infancia, dar cariño. A veces es complicado para los hombres hacer esto con la infancia. Imagino una niña sentadita en las piernas, no sé cómo sería la reacción de padres y madres. Yo tuve un estudiante de práctica profesional en mi grupo, pero eran infantes de cinco años, entonces él trabajó bastante lo lúdico, fue muy ágil.</p> <p>Yo solo me preocupo con la infancia de dos, tres años que tenemos que llevarla al baño, limpiarla, lavarla, cambiarle la ropa, necesariamente tocarla... es esa la cuestión... Es muy bueno, tanto para nosotras como para la escuela, estar pasando por estas innovaciones.</p> <p>Puede ser más difícil. Se complica un poco por la llegada a un lugar donde solo hay mujeres. Y eso se ha encajado en la cabecita de ellos, en la de los padres, pero nada es imposible, hay que intentar.</p>
(PR4)	Bueno, tenemos que acompañar la realidad, la carrera de Pedagogía está innovando, abrió Educación Infantil y recibió hombres en la carrera que ya están asumiendo el papel de profesor en Educación Infantil y tenemos que estar acompañando estos cambios. Y es tan bueno para nosotras como para nuestra escuela estar participando de estas innovaciones.	-

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Profesora	Profesora
(PR5)	<p>Mira, aquí en mi sala ya tuve estudiantes hombres de práctica profesional y me pareció un buen trabajo... existe un poco de prejuicio, a veces, no es solo decir que el hombre es diferente de la mujer en el trabajo con la infancia. Yo pienso que no... veo al profesor y todo depende de su vocación. A partir del momento en que tiene vocación para desempeñar un trabajo, cualquier persona es capaz. Depende de la vocación de la persona. Porque, yo pienso así, la vocación es lo que abarca todo el ambiente. Existe división de hombre y mujer y el prejuicio existe. Quien más trabaja es la mujer. Se puede pensar que el hombre no tiene capacidad, pero creo mucho en la capacidad de los hombres. Son capaces.</p>	—
(PR6)	<p>Creo que a pesar de haber todavía un número insuficiente de profesores en grados iniciales en la ciudad, el trabajo de ellos es igual al de una profesora.</p>	<p>...a pesar de que la infancia posee esa imagen un poco diferente en comparación con las mujeres. Todavía tiene temor, el temor no, sería respeto, que es diferente, ¿no? Yo pienso que la dificultad sería fundamentalmente con la familia, porque... aún existe cierto prejuicio en torno al estudiante hombre trabajando con la pequeña infancia.</p>

3.1.2. Afirmaciones y contradicciones sobre el Trabajo docente del hombre en la visión de la comunidad escolar

En la categoría **Estudiantes del sexo masculino (EH)** se constató la preocupación de la comunidad escolar en relación con la docencia de los estudiantes en la guardería. Inicialmente, la preocupación se evidenció en la directora, seguidamente en las profesoras y funcionarias(os) y de forma más contundente en algunos padres o madres (ver cuadro n.02). El rechazo a la presencia de los estudiantes de práctica profesional se evidenció en la pregunta: “¿qué usted está haciendo aquí?” (EH1). Hubo también algunas reclamaciones hacia los estudiantes de práctica docente en el semestre anterior. Incluso, una profesora se manifestó en contra de la dirección de la guardería por haber permitido la práctica docente de estudiantes del sexo masculino (EH2). Percibieron también la mirada aprehensiva de padres y madres (EH4) y en diversos momentos las profesoras de la guardería les propusieron buscar otra profesión o insistieron en

la necesidad de tomar cuidados a la hora de la higiene de la infancia. Esto influyó en otros grupos o segmentos de la comunidad escolar (padres, madres y funcionarios/as), generando preocupación y miedo de llevar a sus hijos(as) a una guardería donde encontrarían docentes hombres. En relación con la comunidad, se notó cierta desconfianza, incomodidad y discriminación en torno al trabajo docente de los hombres en la guardería (EH5). La situación descrita muestra que las profesoras no perciben a los hombres como docentes en la educación infantil. Cuando se habla de educación infantil se piensa en el género femenino y el hombre parece que aún no fue incluido en esa clase de docentes (EH6).

El grupo de **Profesoras de la guardería (PR)** percibió timidez por parte de los padres en manifestarse en relación con la presencia de los estudiantes de práctica profesional. De acuerdo con algunas de las profesoras, a la comunidad le parece extraño un hombre como docente, principalmente con la infancia que es delicada y necesita de cuidados importantes para dormir, bañarse y cambiarse de ropa (PR3). Se constató también que las profesoras reproducen la preocupación reflejada en los medios de comunicación masiva donde aparecen problemáticas asociadas a la sexualidad de los hombres. Se percibió esta preocupación cuando afirmaban que un hombre ‘hizo esto, hizo aquello’, o porque estamos en una época de mucha atribulación (PR4). Esto fue interpretado como discriminación hacia los estudiantes que solo estaban cumpliendo con su práctica docente en la guardería.

Cuadro 2. Afirmaciones y contradicciones en las respuestas al tema. Trabajo docente/estudiante hombre/comunidad escolar de la guardería

TEMA	Trabajo docente/estudiante hombre/preocupación de la comunidad escolar de la guardería	
CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Estudiante hombre de práctica profesional	Estudiante hombre de práctica profesional
(EH1)	La experiencia que tuve no fue positiva. La preocupación comenzó por la directora, pasando por los docentes y funcionarios(as) y finalmente de forma alarmante, el modo como algunos padres que llevaban a sus hijas a la guardería repudiaron mi presencia al punto de cuestionar “¿qué usted está haciendo aquí?” Esto muchas veces me llevó a pensar que puedo hacer la carrera, pero no puedo hacer la práctica profesional estudiantil.	—

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Estudiante hombre de práctica profesional	Estudiante hombre de práctica profesional
(EH2)	Mira... creo que no. Durante la práctica profesional que realicé en la escuela, no tuve ninguna reclamación, ni clima de preocupación, ni de las profesoras, ni de la directora. Escuché una reclamación en la práctica profesional del semestre pasado, cuando una profesora se opuso a tener a un estudiante hombre de práctica profesional. Ahora, de padres no, de ninguna manera.	—
(EH3)	Me parece que sí, que existe una forma diferente de mirar al estudiante de práctica profesional, incluso un mirar prejuicioso. En la práctica que hice en la guardería, la mayoría eran mujeres, quiero decir, ciento por ciento mujeres, ni el guardia era hombre, era una mujer... Sentí así... como prejuicios, y nosotros notábamos a las mujeres mirando... así... de forma diferente, y algunas, hasta preguntaban: ¿pero usted va a dar clases? Me decían que en esta área, como dando opciones para mí, si quería, podría ser director, dar clase en el 4° año. Me sentí mal, porque me parece que no debía ser así.	—
(EH4)	Ah... esto, sin dudas, existe sí. Incluso porque nosotros nos deparamos muchas veces, en el pasillo, con profesoras dando sugerencias de cómo interactuar con ciertas situaciones, cómo tomar cuidado con esto, aquello. Existe cierta preocupación, no solo por parte de las profesoras, sino también de la comunidad escolar, de los padres, que se quedan con miedo de llevar a sus hijos(as) y, de repente, encontrarse con un hombre de práctica profesional. Se quedan medio descontentos, pero terminan aceptando.	—
(EH5)	Sí, existe la tal discriminación en el trabajo en la guardería, pero no debería existir, pues el académico estudia, viene aquí para esto, y lo veo como una oportunidad para trabajar después en guarderías.	—

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Estudiante hombre de práctica profesional	Estudiante hombre de práctica profesional
(EH6)	Seguro. Todavía en nuestra sociedad, en nuestra comunidad escolar, no se ve al hombre como profesor de educación infantil. Cuando se habla de docencia, se piensa solo en el sexo femenino. En el cuadro de la escuela hay solo profesoras y nosotros tenemos que cambiar esta concepción en nuestra sociedad. A partir del momento en que se está dentro del aula, es un profesional, sea profesor o profesora, hombre o mujer. Si ocurre una situación de irrespeto con la infancia del sexo femenino, eso puede acontecer tanto con profesor o profesora, pero el hombre parece que no fue incluido aún en esa categoría docente de la educación infantil.	—

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Profesora	Profesora
(PR1)	...no estaba allá todos los días, debería ver por lo menos unos cuatro o cinco para tener una opinión más formada.	—
(PR2)	La cuestión de la comunidad escolar, como profesionales, no.	...nosotros notamos un poco de resistencia, me parece que más por parte de los padres por no estar habituados a ver hombres en la educación infantil.
(PR3)	Seguro, en la educación infantil me parece que sí... para la cuestión de la comunidad, ellos se extrañan bastante...	Principalmente con la infancia que tiene de dos a tres años, que es más delicada, el cuidado es mayor, hay que colocarla para dormir, dar baño, cambiar la ropita...es más delicado.
(PR4)	Sí, existe todavía. Ellos se preocupan mucho con las noticias de fuera, de la televisión. Que si el hombre hizo esto o aquello...	Sin embargo, me parece que el papel de la escuela es cambiar este pensamiento en los padres con relación al estudiante de práctica profesional y futuro profesor.

CATEGORÍA	AFIRMACIONES	CONTRADICCIONES
SUJETO	Profesora	Profesora
(PR5)	Bueno, creo que no. Y ni debe existir, porque el hombre, él tiene sentimientos, él es un ser humano.	... tenemos que pensar también en positivo, incluso porque a través de nuestro pensamiento positivo, ayudamos mucho. Sería una descortesía mía decir que no, que el hombre no es capaz...
(PR6)	Ella, [la comunidad] tiene cierto miedo con relación a esto...	...pero esto va a depender del profesor hombre, de la forma como él va a conducir este trabajo con la infancia. Eso es lo que va a eliminar un poco esta barrera, este prejuicio.

3.2. El argumento discutido

Para discutir sobre esta cuestión, formulamos algunas preguntas que fueron respondidas a partir del estudio de campo que realizamos y del análisis de los contenidos encontrados en las respuestas que fueran dadas por las personas entrevistadas. ¿De qué modo los estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía constatan la realidad de la formación docente en las guarderías de Educación Infantil? ¿Existe preocupación con esa realidad (práctica) en relación con el hecho de ser del sexo masculino? ¿La expectativa sobre la práctica es mayor por tratarse de hombres o por tratarse de niños muy pequeños? ¿La práctica profesional es una preparación para la docencia en el magisterio? La práctica profesional de estudiantes del sexo masculino es un hecho real en las guarderías de la municipalidad de Cáceres, por lo tanto, ¿cómo las profesoras ven esos cambios? ¿Qué constatan las profesoras de la guardería en relación con la labor docente de los estudiantes del sexo masculino?

De acuerdo con algunos autores, las profesoras, por el hecho de pertenecer al sexo femenino, por haber sido socializadas y educadas como mujeres y para ser madres, consideran que están más aptas para la educación infantil. Esta idea se revela en varias respuestas de las entrevistas realizadas a las profesoras. En sus discursos aparecieron expresiones como estas:

“[...] nosotras, las profesoras, tenemos la costumbre de besar, abrazar, cargar la infancia, dar cariño. A veces es complicado para el hombre hacer esto con la infancia. Imagina una niña sentadita en las piernas, no sé cómo sería la reacción de padres y madres” (PR3.1⁶).

⁶ Profesora número tres de la guardería.

Gebara (2000) entiende que cuando son presentados algunos elementos que al mismo tiempo expresan semejanzas y discrepancias, tales como: sexo–género, sumisión–poder, macho–hembra, constituye una tentativa de continuar desvendando la complejidad de las relaciones humanas y la cuestión de las diferencias en su construcción histórica. Esta construcción histórica definida por el autor evidencia que las relaciones de género se configuran como construcciones socioculturales marcadas por diferentes formas de discurso atravesadas por las realidades históricas, por las ideologías y por los juegos de poder en los cuales surgieron y fueron interpretadas. La potencia del lenguaje establecido en las relaciones humanas es un elemento imprescindible para la afirmación de lo masculino como norma y como algo que se da de forma supuestamente natural.

En las guarderías y pre–escuelas, instituciones que reciben infantes de hasta seis años de edad, lo que se nota es una significativa presencia femenina en la educación y cuidado. La presencia de hombres en el nivel de educación básica es una ‘novedad de género’ que es interpretada en la guardería como se describe a continuación:

“La experiencia que tuve no fue positiva. La preocupación comenzó por la directora, pasando por los docentes y funcionarios y finalmente de forma alarmante, el modo como algunos padres que llevaban a sus hijas a la guardería repudiaron mi presencia al punto de cuestionar “¿qué usted está haciendo ahí?” Esto muchas veces me llevó a pensar que puedo hacer la carrera, pero no puedo hacer la práctica profesional estudiantil” (EH1.2⁷).

Aún son pocos los estudios que muestran los impactos de la presencia de hombres en la educación infantil. No obstante encontramos autores como Carvalho (1999); Cardoso (2004); Sayão (2005); Silva (2006), que señalan algunos problemas relacionados con la figura masculina en esa etapa de la educación que culturalmente posee una estrecha conexión con lo femenino y con lo materno. Sayão (2005) destaca que: “Son evidentes los prejuicios y estigmas provenientes de ideas que ven la profesión como eminentemente femenina porque tiene que ver directamente con los cuidados corporales de niños y niñas” (p.16). De acuerdo con esta última autora, los cuidados del cuerpo han sido tradicionalmente atributos de las mujeres. Un hombre interactuando con el cuerpo de niños y niñas de poca edad puede generar conflictos, dudas, cuestionamientos, estigmas y prejuicios, como se percibe en estas expresiones de las personas entrevistadas:

“Yo solo me preocupo con la infancia de dos, tres años que tenemos que llevarla al baño, limpiar, lavar, cambiar la ropa, necesariamente tocar ...es esa la cuestión... Es muy bueno, tanto para nosotras como para la escuela, estar pasando por estas innovaciones” (PR3.1⁸).

⁷ Estudiante del sexo masculino (número uno).

⁸ Profesora de la guarderías tres.

De acuerdo con Gil (1978), se entiende la oposición masculino/femenino como una concretización del pensamiento binario, pero esta oposición trasciende el plano lógico y epistemológico, y se fundamenta en la división sexual. Fue a partir de interpretaciones en el campo de la Filosofía que se estableció la norma, o sea, la elección de un polo dominante y regulador, considerando la diferencia como causa. Ante el binomio masculino/femenino, fruto de la observación de los fenómenos de la vida, se fueron estableciendo valoraciones, configurándose un elemento fuerte y otro débil, un polo que domina y otro sometido, uno que representa la norma y otro personifica la divergencia.

De esta forma, la jerarquía se establece, pues uno de los pares se asume como modelo a seguir mientras que el otro es visto como negación o fallo, apareciendo entonces, la diferencia, lo diferente. La utilización del término 'hombre' para designar a la totalidad de los seres humanos no perturbó a la mayoría de las personas. Sin embargo, esta homogenización no es inocente, y en lo que respecta a la Filosofía, ello significa que existe un modelo masculino que se impone y que fue pensado por hombres y tuvo a los hombres como beneficiarios. Frente a esto, la mujer aparece como lo diferente o como lo otro (Gil, 1978).

Por tanto, es posible abordar la cuestión sobre género y feminización del magisterio, discusión que se refiere, por un lado, al predominio de las mujeres en el magisterio, tanto en la educación infantil como en los años iniciales de la educación básica, y por otro, a las representaciones sociales que se construyen alrededor de esta práctica como eminentemente femenina.

Con relación a los patrones de género dominantes en la profesión docente, vemos que los hombres ya invierten en el objetivo de desestabilizar el paradigma de que solo mujeres pueden actuar en la Educación Infantil y mostrar que los hombres pueden ser afectivos, cariñosos y saber cuidar de la infancia tanto como las mujeres docentes, aunque lo que más se destaca en las entrevistas es el respeto y la disciplina asociados a la presencia masculina.

Sobre las relaciones de género, Louro (1997) enfatiza que la concepción de dos géneros producidos en una lógica dicotómica trae consigo una representación que se contraponen a la otra, o sea, una idea singular de masculinidad y de femineidad. Tal hecho supone ignorar o negar la diversidad, las diversas formas de ser hombres y mujeres. Esta visión bipolar de los géneros en la cual lo masculino tiene que ser de cualquier forma opuesto a lo femenino y viceversa, como si existiese solo un tipo de hombre o de mujer, no permite pensar en atravesamientos o términos medios.

Algunos estudios han mostrado la coexistencia de diferentes perfiles de hombres y mujeres. Hombres que escogieron la profesión de docente porque les gusta esta área

y, de la misma forma, mujeres que prefirieron profesiones consideradas masculinas, con las cuales se identifican. En esta dirección, pueden encontrarse aspectos más complejos y no solo cuestiones relacionadas con las diferencias de género y de sexo. Es justamente por ello que Louro (1997) afirma que se debe repensar cómo las prácticas desarrolladas por las personas las legitiman como hombres o mujeres.

Referencias bibliográficas

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Badinter, E. (1991). Sobre a identidade masculina. (tradução Maria Ignez Duque Estrada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Britzaman, D.P. (1996). *O que é essa coisa chamada amor*: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, pp. 71–96, jan./jun. 1996.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge. p. 33.

Bourdieu, P. (2002) O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2002.

Carvalho, M. (1999). *No coração da sala de aula*: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã.

Cardoso, F.A. (2004). *Homens fora de lugar?* A identidade de professores homens na docência com crianças. GT: Gênero, Sexualidade e Educação/n.23. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf> Acesso em 28 de maio de 2010.

Ciampa, A. C. (1990). *A Estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.

Gebara, I. (2000). *Rompendo o silêncio*. Petrópolis: Vozes.

Gil, A. (1991) *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, F. (1978). “O Pensamento Categorical: Das Simetrias às Contradições”, in AAVV, *Filosofia e Epistemologia*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1978, pp. 149–207.

- Francetto, B.; Cavalcanti, M.L. e Heillborn, M.L. (1981). Antropologia e Feminismo. In: Bruna Franchetto; Maria Laura Cavalcanti; e Maria Luiza Heilborn (Orgs.); *Perspectivas Antropológicas da Mulher – Vol.I*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Grossi, M. (1998). Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis, n. 26.
- Hall, S. (1992). *Formations of Modernity*. Hall and Bram Gieben. Cambridge: Polity.
- Izquierdo, M.J. (1998). Bases materiais dele sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF, Mimeografado.
- Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume–Dumará.
- Lauretis, T. (1994). Tecnologia do gênero. In: Hollanda, B.H. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós–estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- López, F. (1999). El profesor: su educación e imagen popular. México: Universidad Nacional Autónoma. Tesis para optar por el grado de doctor en pedagogía.
- Mathieu, J.E.; Tannenbaum, S.I. and Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness, *Academy of Management Journal* 35(4) 828–847.
- Mabel, B. y Irene, M. (2000). *Varones, Género e Subjetividades Masculinas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychol Bull. Sep.* 129(5):674–97.
- Nilcholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 14.
- Perrot, M. (1995). *Sentimento (s), Identidade (s): os Paradoxos do Político*. Organizado em conjunto por Paris VII e pelo Departamento de História do IFCH.
- Saffioti, H.I.B. (1992). Rearticulando gênero e classe social. In: Costa, A.O.; Bruschini, C. (Orgs.) *Uma Questão de gênero*. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

Sayão, D.T. (2005). Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças. In: SAYÃO, D. T. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: *um estudo de professores em creche*. Florianópolis: 2005. 26 3f. Tese de (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Soihet, R. (1998). História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus.

Silva, I. O. (2003). Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. 2. ed. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época, v. 85.

Varikas, E. (1989). Jornal das damas: feminismo no sec. XIX na Grécia. In: Seminário Relações Sociais de Gênero Versus Relações de Sexo. São Paulo: FFLCH/USP.

Fecha de recepción: 1/10/14
Fecha de aceptación: 15/11/14