

# **“Mi sueño es un varón” masculinidades en el nivel inicial, de la excepción a la transformación pedagógica.**

Gorosito, María Celeste.

Cita:

Gorosito, María Celeste (2025). *“Mi sueño es un varón” masculinidades en el nivel inicial, de la excepción a la transformación pedagógica. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/715>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/fmP>

# “MI SEÑO ES UN VARÓN” MASCULINIDADES EN EL NIVEL INICIAL, DE LA EXCEPCIÓN A LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Gorosito, María Celeste

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo analiza las experiencias de docentes varones en el nivel inicial en Argentina, un espacio históricamente feminizado y atravesado por representaciones sociales que asocian el cuidado infantil con lo femenino. A través de entrevistas a cinco docentes hombres, se indaga en las motivaciones vocacionales, tensiones identitarias, desafíos formativos y experiencias en la práctica docente cotidiana. El estudio recupera las voces de estos docentes para visibilizar los mecanismos de exclusión simbólica, las formas de vigilancia institucional y los condicionamientos de género que atraviesan sus trayectorias. Al mismo tiempo, se destacan procesos de resignificación de la masculinidad desde una pedagogía del afecto, la ternura y el cuidado. Desde una perspectiva de género y en diálogo con la Educación Sexual Integral, se propone pensar la inclusión de varones en la educación inicial no como excepción, sino como una oportunidad para ampliar los márgenes de la justicia pedagógica y desnaturalizar los estereotipos que rigen la distribución del cuidado en el sistema educativo.

## Palabras clave

Género - Masculinidades - Cuidado nivel inicial - Autoridad

## ABSTRACT

### “MY TEACHER IS A MAN” MASCULINITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM EXCEPTION TO PEDAGOGICAL TRANSFORMATION

This paper presents the testimonies of male teachers working in early childhood education in Argentina—an educational level historically feminized and shaped by social representations that associate child care with femininity. Based on five in-depth interviews, the study explores vocational motivations, identity tensions, training challenges, everyday teaching experiences, and the exercise of authority within the teaching role. These voices help to reveal symbolic exclusion mechanisms, institutional surveillance practices, and gender-based constraints that affect their professional paths. At the same time, the research identifies processes of re-signifying masculinity through a pedagogy grounded in affection, tenderness, and care. From a gender perspective and in dialogue with Comprehensive Sex Education, the inclusion of men in early childhood education is proposed not

as an exception but as an opportunity to broaden educational boundaries and challenge the gender stereotypes that govern care work.

## Keywords

Gender - Early childhood education - Masculinities - Care - Authority

## INTRODUCCIÓN

Revisar los orígenes de la educación inicial en Argentina invita a reflexionar sobre los sentidos que, históricamente, se han construido en torno al Jardín de Infantes y al rol de quienes allí enseñan. Desde su institucionalización a fines del siglo XIX, este nivel educativo ha estado fuertemente marcado por discursos que lo asociaron al mundo femenino, al cuidado y a lo doméstico. La creación del primer profesorado en la Escuela Normal de Paraná en 1886, impulsado por Sara Eccleston constituyó un hito fundamental en la profesionalización de la enseñanza para la primera infancia.

Durante el siglo XX, figuras como Rosario Vera Peñaloza ressignificaron el rol docente en el nivel inicial, fundando jardines de infantes y promoviendo una pedagogía centrada en el juego, el vínculo y la expresión de los niños y niñas. Sin embargo, el lugar de las mujeres como protagonistas casi exclusivas de este nivel se consolidó en el imaginario colectivo, instalando una representación naturalizada de la “maestra jardinera” como continuidad del rol materno.

En este contexto histórico-cultural, la presencia de varones en el nivel inicial continúa siendo una excepción que interpela fuertemente las normas de género y los sentidos atribuidos a la enseñanza en la primera infancia.

Este trabajo se propone analizar las experiencias de docentes varones en el nivel inicial, en un contexto históricamente feminizado, con el fin de visibilizar tensiones, desafíos y posibilidades en la construcción de una pedagogía más inclusiva.

Se realizaron cinco entrevistas semidirigidas. Los relatos de los docentes entrevistados permiten visibilizar las tensiones históricas y culturales en torno al lugar del varón en la educación inicial, aunque también se abren grietas que habilitan nuevas formas de habitar el rol docente.

## LA ELECCIÓN DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL

La elección de la docencia en el nivel inicial por varones implica un fenómeno que es necesario analizarlo desde un enfoque que articule lo biográfico con lo estructural. Esta elección no es solo vocacional o individual sino que las trayectorias que llevan a estos hombres a convertirse en docentes de este nivel se despliegan en un entramado complejo de condicionamientos de género, clase social, representaciones culturales y experiencias subjetivas. (Naigeboren, 2010).

El ingreso de varones representa no solo una incorporación minoritaria, sino que también implica una irrupción en un espacio construido culturalmente como femenino. La elección de ser maestro es un acto performativo que disputa sentidos tradicionales sobre los roles de género y las formas hegemónicas de la masculinidad. (Brailovsky, 2020). Los dichos de los entrevistados permiten identificar motivaciones que responden al deseo de transformación social y el encuentro con lo pedagógico que surge a partir de experiencias laborales, vínculos con las infancias o trayectorias personales no lineales. Uno de ellos relata cómo su experiencia como animador despertó su interés y el simple dato de que “*los hombres también podían estudiar para ser maestros de jardín*” funcionó como disparador en su decisión. Por otro lado, la familia aparece en los relatos como un agente que puede funcionar tanto como sostén como obstáculo. En algunos casos, se nota una deslegitimación más sutil que está relacionada con expectativas sociales de clase más que con una oposición directa por cuestiones de género. Así lo muestra el relato de un entrevistado cuya familia consideraba que “*uno está para otra cosa*”, frase que, cargada de mandatos implícitos, pone en evidencia el entramado entre género, clase y prestigio. Las representaciones sociales que circulan en los contextos familiares actúan como sistemas de referencia que orientan las elecciones vocacionales, aun sin conciencia explícita de ello. (Asso, 2015)

La docencia en el nivel inicial se convierte, para estos varones, en un espacio donde se reconfigura el modo de habitar la masculinidad. Las motivaciones expresivas, afectivas y lúdicas que emergen con fuerza en sus relatos rompen con la tradición disciplinaria del cuerpo masculino orientado al control, la fuerza o el rendimiento físico (Scharagrodsky, 2004).

Los testimonios destacan la importancia del juego, la ternura, la creatividad y la emocionalidad como lenguajes pedagógicos centrales. Uno de los docentes afirma: “*En el nivel inicial, los niños todavía no están corrompidos por la sociedad, aún están conectados con sus emociones, con el juego... la sensibilidad no es una debilidad, sino un lenguaje necesario*”. Destacando esto como una de las razones de su elección. Por otro lado, los docentes expresan haber tenido que justificar su presencia al ser interpelados por colegas o la comunidad educativa. “*¿Qué hacés acá?*”, “*¡Qué raro!*”, son frases que muestran que aún se espera de ellos un relato que justifique su elección, mientras

que a sus pares mujeres se da por sentado su pertenencia. Esta exigencia revela una forma de violencia simbólica que, aunque sutil, incide en la identidad profesional y en el modo de habitar la práctica docente.

## TRANSITAR EL PROFESORADO

El transitar el profesorado, no implica solamente un espacio de adquisición de saberes pedagógicos, sino también un proceso intenso de construcción de identidad, marcado por tensiones entre visibilidad, privilegio y sospecha. Los varones docentes del nivel inicial deben construir su identidad profesional en soledad, sin referentes previos, muchas veces enfrentando una carga de estigmatización asociada a su mera presencia en este espacio (García - Gómez, 2023) Esta condición de “excepción” es vivida de forma conflictiva, como lo expresan varios entrevistados “*Cuando empecé me sentí muy cómodo, la carrera me resultó muy amena, ... pero me incomodó que por el solo hecho de ser hombre ya estaba bien posicionado. No importaba lo que hiciera, ya estaban diciendo que era mejor docente que una compañera. Eso me chocaba.*” Aquí se puede delimitar con claridad cómo el reconocimiento inicial no siempre responde al mérito académico, sino que muchas veces está teñido por una lógica de excepcionalidad: el varón es valorado no por lo que hace, sino por lo que representa. Esta visibilidad forzada, que lo destaca y lo cuida, también lo expone y lo incomoda. Esto se observan cuando varios entran en conflicto con sus propios relatos, manifestando que fueron “buenos alumnos”, que los “supuestos privilegios” en realidad no eran tan así, porque estaban muy comprometidos con su formación y dedicación académica. Este “miramiento” especial que aparentemente tenían puede ser interpretado como una forma de cuidado institucional que refuerza la idea de que el varón necesita ser protegido dentro del sistema formativo. Esto se traduce, en la práctica, en una menor exigencia o en un trato diferencial, que lejos de garantizar equidad, reproduce sutilmente relaciones de poder desiguales. “*En el profesorado hubo materias en las que no me dediqué tanto y sin embargo promocionaba o sacaba buenas notas. A la distancia pienso que quizás no estaba para tanto. Había algo de eso de ‘hay pocos varones, hay que cuidarlos’.*” Otro testimonio afirma, “*Me quedaba dormido en algunas clases porque trabajaba de mozo toda la noche... y algunas profesoras me dejaban dormir. Pero no era porque sabían que trabajaba de noche: era porque era yo. Eso se notaba*”. Estos relatos permiten pensar la figura del varón en el profesorado como una “especie exótica”, como menciona uno de ellos, valiosa por escasa, pero simbólicamente frágil.

Por otro lado el tránsitar la formación no está exenta de mecanismos de exclusión solapada. Aun cuando los varones son cuidados, también son observados, especialmente en lo que respecta a su corporalidad y su orientación sexual, “*una docente empezó a hacerme preguntas personales, entonces le dije*

- *seño ¿vos queres preguntarme si soy gay? y me contesta, - si profe, pero no me animaba a preguntar*". En varios relatos se explicita cómo el cuerpo masculino sigue siendo leído como una amenaza, sobre todo en tareas vinculadas al cuidado íntimo o a la relación afectiva con los niños. "me dijeron no agarres sala de 3 años, es mas complejo, complicado, ir al baño, el cambiado, el cuidado", "las familias no me conocían pero tampoco a mis compañeras (en las prácticas docentes) pero la mirada de peligro estaba posada en mí...el potencial peligro está en el que tiene barba....la condición era puede ingresar pero no participar de los momentos de higiene". Este tipo de controles y suposiciones muestra que la heteronorma sigue funcionando como una forma implícita de definir qué se considera válido o aceptable en la formación docente. Algunos varones adoptan estrategias de evasión para evitar conflictos —como eludir tareas de higiene— mientras que otros intentan resistir esas lógicas, construyendo una masculinidad docente cuidadora, afectiva y ética. (García - García 2023) "si no agarro sala de 3 siempre va a estar el tabú...me tengo que animar, es una experiencia que como docente quiero tener...así fue como me animé". El desafío, entonces, es pensar una formación docente capaz de reconocer la diversidad, sin cristalizar excepciones ni reforzar estereotipos, sino promoviendo una pedagogía verdaderamente inclusiva y equitativa.

## DOCENTES VARONES Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Luego del profesorado, en el ejercicio docente a partir de los relatos es posible afirmar que se perpetúa la idea de que lo masculino es, en esencia, incompatible con el cuidado afectivo. En este sentido, se produce una paradoja: el mismo sistema que demanda cuidado, ternura y cercanía, vigila y cuestiona la legitimidad de los cuerpos masculinos que intentan habitarlo. Estos varones se ven obligados a construir su rol desde un "entre-lugar", ni completamente integrados al colectivo docente mayoritariamente femenino, ni aceptados como figuras naturales del nivel. (Brailovsky, 2020) "me dijo que al principio dudaba de mis intenciones, que tenía un prejuicio sobre qué me traía a mí ahí... como si pudiera haber una motivación oscura." La sospecha, más que hostil, aparece como un sustrato estructural que interpela la legitimidad de sus motivaciones y obliga a los docentes varones a explicar lo que, para sus pares mujeres, resulta naturalizado: el deseo de cuidar, enseñar y vincularse corporal y emocionalmente con las infancias.

Los varones, entonces, terminan siendo objetos de sospecha la cual se expresa en una hipervigilancia la cual es referida al interactuar corporalmente con los niños, práctica que, en sus colegas mujeres, es no solo aceptada sino esperada. "Una vez la directora me pidió que no abrace tanto a los nenes, por las dudas que pudiera haber alguna denuncia. Mi respuesta fue que si no me interesaran las infancias, sería ingeniero informático" esta respuesta implica un posicionamiento ético y político que

se aleja del varón emocionalmente desapegado y reivindica el cuerpo sensible como herramienta legítima en la tarea pedagógica. También es posible observar prácticas de alertas a nivel institucional, un docente recuerda: "Tuvimos que hacer una reunión con todas las familias para presentarme y lo hicieron porque era varón, porque cuando llega una señora nueva no hacen una reunión para presentarla". Este tipo de acciones, presentadas como 'cuidados', no hacen más que reforzar la idea de que el cuerpo masculino es excepcional, extraño o sospechoso dentro del entramado escolar.

También la categoría del cuidado tiene un lugar destacado al analizar la práctica docente en relación al cuerpo masculino en estos espacios. Lo que se observa son formas discursivas que simulan preocupación o reconocimiento. (Lizana Muñoz, 2008) Un docente narra: "Durante tres gestiones distintas pedí trabajar con bebés, y nunca me lo permitieron. Me dijeron que no querían desperdiciarme". Esta forma de exclusión —aparentemente protectora— desautoriza el cuerpo del varón como cuerpo afectivo y lo reubica en zonas donde su presencia resulte menos "inquietante", como las salas con niños más grandes.

Otro aspecto analizado refiere a como la práctica en el nivel inicial exige una disponibilidad corporal y afectiva, "Lo que me pasaba mucho era esta cuestión de que muchos te buscan afectivamente incluso desde lo corporal. Nunca fue una opción negárselo, pero sí me preguntaba cómo manejarlo hacia afuera." Este testimonio pone en escena el dilema central del docente varón: no el rechazo al afecto, sino la necesidad de justificarlo. Como se interpreta el deseo de enseñar en estos docentes, como desplegar una pedagogía desde el afecto cuando de lo que se trata es del cuestionamiento y de como es leído ese deseo. "Eso fue un conflicto interno: cómo gestiono esto, cómo explico que esta es mi forma de trabajar y que incluso es lo que requiere el nivel inicial." Esta conciencia no niega los riesgos ni el contexto social, pero los enfrenta con una ética profesional que no renuncia a la ternura, ni a la sensibilidad, como parte constitutiva del acto pedagógico.

Como plantea Brailovsky (2020), la sospecha estructural obliga a que cada gesto afectivo masculino sea explicado, legitimado, observado. El mismo acto —un abrazo, un consuelo, un juego corporal— es leído de modos distintos según quién lo realiza. Mientras que en las mujeres docentes se naturaliza como expresión de ternura, en los varones se convierte en un campo de tensión.

Desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral (ESI), la presencia de docentes varones se vuelve un gesto político de ruptura con los binarismos y las jerarquías que están naturalizadas. La ESI, en tanto política pública a partir de la Ley 26.150, propone una mirada amplia sobre el género, el cuerpo y los vínculos, desafiando los estereotipos que históricamente asociaron el cuidado infantil a lo femenino. El género no es una condición natural sino una construcción histórica que organiza desigualdades; por tanto, visibilizar masculinidades cuidadoras es parte

de una justicia pedagógica más amplia, como sugiere Eleonor Faur (2014).

A pesar de las resistencias, las entrevistas revelan procesos de transformación subjetiva y profesional. Varios docentes relatan cómo, con el tiempo, han logrado establecer vínculos genuinos y afectivos, desmarcándose del mandato de distancia emocional propio de la masculinidad hegemónica: *"he tomado más confianza, ya no le huyo a los abrazos"*. Esta resignificación del afecto no solo desafía estereotipos, sino que redefine los márgenes de la pedagogía en el nivel inicial.

## AUTORIDAD EN LA ESCENA ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL

El ejercicio de la autoridad en el Nivel Inicial se presenta como un espacio de tensiones entre formas tradicionales de poder asociadas a la voz fuerte y la figura autoritaria masculina, pero por otro lado se plantean nuevas prácticas pedagógicas que buscan autoridades mas afectivas y participativas. Desde una perspectiva foucaultiana, la escuela puede ser entendida como un dispositivo disciplinario donde el cuerpo del docente, su voz, sus gestos y su presencia son tecnologías de poder que modelan conductas y subjetividades (Foucault, 1975). En este marco, el cuerpo masculino tiende a ser investido de un poder simbólico adicional que puede reforzar una autoridad no siempre buscada. *"Mi palabra pesa más porque vivimos en una sociedad machista... no porque mi palabra pese más."* Esta expresión revela una conciencia crítica sobre los privilegios de género que operan en las instituciones. El peso de la palabra masculina no se deriva necesariamente de una intención explícita de ejercer poder, sino de un entramado social que históricamente le ha dado a los varones un lugar de autoridad. Así, el solo hecho de ser varón en el Nivel Inicial posiciona al docente en un lugar de autoridad reforzada, que puede obstaculizar, paradójicamente, los intentos de construir vínculos pedagógicos más democráticos.

Ser varón otorga un plus de legitimidad a la palabra, no por méritos pedagógicos sino por una estructura social que sigue reproduciendo jerarquías de género. *"...me ha pasado también que me digan 'andá vos que sos varón y a vos te escuchan', pero con los años no creo que sea una cuestión exclusivamente de género sino de manejo de grupo..."* Este cambio de perspectiva muestra un camino hacia una desnaturalización de los privilegios de género, reconociendo que el manejo del grupo y la autoridad no se fundan en la masculinidad per se, sino en un conjunto de prácticas pedagógicas, afectivas y relaciones que se aprenden y se sostienen con el tiempo. Desde la perspectiva psicopedagógica la autoridad es entendida como un lazo emocional, una trama vincular asimétrica pero habilitante (Machini y Arias, 2022). *"Al principio me daba miedo marcar el límite, entonces se lo delegaba a mi compañera... quien era la vicedirectora me dijo: 'mirá, lo que a vos te da miedo, agarralo como tu herramienta'..."* Aquí se revela una experiencia de aprendizaje y regulación del uso de la voz como herramienta pedagógica.

La autoridad ya no se asume como un recurso natural o biológicamente dado, sino como una habilidad que se aprende, se regula, se ensaya, lo cual remite a la noción de autoridad como práctica, no como atributo esencial. El docente aprende a dosificar su voz, a calibrar su potencia y a no quedarse en el gesto autoritario sino en la construcción de un vínculo.

El despajarse de los recursos que históricamente han sido asociados con el ejercicio del poder masculino —el grito, la imposición, el control vertical— y construir su autoridad desde el vínculo, la escucha y la participación es una elección que implica una forma novedosa de habitar la escuela infantil desde el lugar del varón, que no busca destacarse por su fortaleza o su vozarrón, sino que toma esos atributos como recursos potenciales que pueden ser reconvertidos al servicio de una pedagogía más inclusiva. (Brailovsky, 2020)

## PALABRAS FINALES

La presencia de varones en el nivel inicial interpela tanto los sentidos tradicionales atribuidos a la docencia como los mandatos de género que la atraviesan. A través de los testimonios se evidencian las múltiples tensiones que estos docentes enfrentan en su recorrido formativo y profesional; desde la sospecha social y la vigilancia institucional hasta los privilegios simbólicos que, lejos de empoderarlos, los aíslan y estigmatizan.

Las entrevistas muestran cómo, en lugar de reproducir modelos hegemónicos de masculinidad, muchos de estos varones construyen su identidad docente desde el afecto, la ternura, el juego y el vínculo emocional, desafiando los estereotipos que históricamente asociaron el cuidado infantil con lo femenino. Este enfoque desde una pedagogía afectiva no solo amplía los márgenes de lo posible para las masculinidades, sino que también enriquece la práctica docente en clave de diversidad, equidad y justicia pedagógica.

Desde una perspectiva de género y en diálogo con la Educación Sexual Integral, resulta fundamental promover una formación docente que habilite la pluralidad de cuerpos, deseos y formas de enseñar y cuidar. Reconocer y valorar las trayectorias de los varones en el nivel inicial no implica negar las desigualdades estructurales, sino que de lo que se trata es de hacer visibles los espacios por donde comenzar a construir una educación más inclusiva y transformadora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asso, J. A. (2016). *¿Quiénes quieren ser docentes? Análisis cualitativo de los estudiantes en la formación docente inicial preliminar*. Proyecto de Investigación: Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Barragán Medero, F., & González Bethencourt, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 167-183.

- Brailovsky, D. (2020). *Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García-Gómez, S. (2023). Vivencias profesionales de docentes varones de educación inicial en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 207-222.
- Lizana Muñoz, V. A. (2008). Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 134-153.
- Machini, F., & Arias, P. (2022). La noción de autoridad pedagógica desde una perspectiva psicopedagógica: Sentidos, desarrollos teóricos y escenas. *Unidad Académica Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Santa Cruz*. Recibido: 15/12/2021. Aceptado: 11/11/2022.
- Naigeboren, M., Caram, G., Torres, C., & Valente, L. (2010). *Motivos en la elección de carrera y la influencia de los docentes en las expectativas de los estudiantes de nivel medio*. Facultad de Psicología, UBA.
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Saldaña Vadillo, V. (s.f.). Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la educación infantil. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. *Propuesta Educativa*, 22, 73-85.