

Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche

Gustavo Ariel Cayun Pichunlef*

RESUMEN: La Formación docente en el Nivel Inicial argentino históricamente estuvo marcada por la presencia de estudiantes mujeres. Esta situación se encuentra fuertemente vinculada a la extensión de mandatos sociales hacia este colectivo, en muchas ocasiones con una acrítica y poco reflexiva asunción de los mismos. En este contexto, la anomalía de una presencia masculina entre las estudiantes de un Profesorado con más de 20 años de trayectoria en la ciudad de Bariloche-Patagonia, pone en juego una diversidad de sentidos, discursos, prácticas y saberes que permiten visibilizar cómo la institución Nivel Inicial ha sedimentado supuestos que dificultan la posibilidad de concretar otros modos de ser docente, al mismo tiempo que ha generado estrategias que podemos identificar como expulsivas. De esta forma, la biografía académica del primer varón en graduarse en el Profesorado, nos sumerge en un recorrido de situaciones y experiencias que evocan las dificultades que implica su condición de varón.

Palabras clave: *Formación docente, nivel inicial, experiencia masculina*

ABSTRACT: Historically, teacher training at the Argentine Kindergarten was marked by the presence of female students. This situation is strongly linked to the extension of social mandates to this group, often with an uncritical and little reflective assumption of them. In this context, the anomaly of a male presence among students of a faculty with more than 20 years of experience in the city of Bariloche-Patagonia, brings into play a diversity of meanings, discourses, practices and knowledge that make it possible to visualize how the institution Kindergarten has settled assumptions that hinder the possibility of specifying other ways of being a teacher, at the same time that has generated strategies that we can identify as expulsion. In this way, the academic biography of the first male to graduate in the Faculty, immerses us in a journey of situations and experiences that show the difficulties involved in his male condition.

Keywords: *Teacher training, kindergarten, male experience*

1. Introducción

Este artículo es un recorte de la tesis con la cual obtuve el grado de Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Río Negro en el año 2017. La elección de la temática -y la forma en que lo fui problematizando- estuvo fuertemente vinculada a la formación profesional que tuve y mi experiencia laboral como profesor de Educación Física en distintas instituciones de educación formal. En este contexto, fui parte de establecimientos conformados mayoritariamente por mujeres, siendo el Nivel Inicial del sistema educativo (de ahora en adelante NI o *jardín*), la institución que más evidenció esta característica. De esta manera, la práctica cotidiana en el *jardín* fue configurándose a partir de saberes propios de un colectivo (femenino) legitimado por el conjunto de la sociedad y naturalizado por las propias docentes, dado que le atribuyeron pertinencia naturalizada en ese espacio, no sólo a partir de su preponderante presencia en la práctica profesional, sino también desde las prácticas discursivas tanto de la institución como de la sociedad más amplia. En mi trabajo de campo desarrollado en distintas instituciones de NI e instituciones de formación docente¹, entre otros espacios, relevé referencias recurrentes a “Nuestras docentes, nuestras señoritas”, “Las maestras”, “Nuestras estudiantes”, “Las chicas”, “Las señoritas”.

Es así que fueron surgiendo interrogantes básicos que llevaron a plantearme: ¿Por qué la mujer tiene tal protagonismo en la educación, particularmente en el NI? ¿Desde qué supuestos de género se piensa a la mujer como sujeto “ideal” o legítimo para desempeñarse en este espacio educativo? ¿Por qué mi identificación como varón en el NI llevaba a establecer juzgamientos que trascendían mi rol pedagógico de profesor? El hecho de plantear la legitimación de este colectivo, el femenino, apuntó a problematizar la situación para entender quiénes son los que sostienen tal legitimidad, en qué está basada y quiénes influyen sobre la construcción de estereotipos, prácticas y saberes que existen en el NI. Del mismo modo, cómo esos estereotipos, prácticas y saberes se trasponen en el aula como implícitos que adquieren así cierto grado al menos de generalización social.

A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo radica en dar cuenta de la experiencia de formación docente del primer graduado -varón- del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (IFDC, en líneas siguientes). Básicamente el texto sigue la trayectoria de Ale (docente en cuestión) y gira en torno a las experiencias de los adultos que compartieron su formación, focalizando en la descripción de las prácticas discursivas y corporales, las permitidas y las censuradas, que llevaron a cabo “las” docentes en dicho proceso.

Con lo expuesto hasta aquí, podría señalar que el NI se configura, a partir de las características que presenta, como un espacio en el cual se puede visibilizar la construcción del género, en tanto espacio vinculado a determinadas prácticas docentes discursivas, espaciales y corporales, a saberes y conocimientos que forman parte de y reverberan en ámbitos más amplios. De esta manera, el trabajo de campo en el *jardín* también nos permitirá problematizar y objetivar ideas, saberes y construcciones que giran en torno a situaciones sociales extra-escolares que se han modificado

recientemente. En este sentido, considero pertinente incorporar al análisis una sumaria consideración de hasta qué punto instituciones normalizadas, como la escolar están receptando la legislación reciente en torno al matrimonio igualitario, y la consiguiente conformación de familias no convencionales.

La construcción del problema realizada hasta el momento, demanda un relevamiento del campo constituido como Estudios de Género en el fenómeno delimitado. Igualmente, este ejercicio requiere de algunas aclaraciones. Primero, es fundamental señalar que estos estudios se han desarrollado en las últimas tres décadas derivando del movimiento feminista internacional y teniendo como antecedente principal los Estudios de la Mujer, que comparten objeto de estudio con las Teorías Feministas abocadas, bien vale redundar, mayormente a problematizar la mujer y lo femenino, al menos hasta épocas recientes.

En su abordaje de la situación mexicana en relación al cruce género y educación, González Jiménez (2009) resalta la influencia de la Filosofía y la Antropología. Por un lado, refiere al postulado con estatus de denuncia de Simone de Beauvoir, quien hacia 1949 sostenía que la mujer históricamente había sido construida como el “segundo sexo”, la “otra” del hombre, cuyas características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, y nada tienen que ver con la “naturaleza” de su sexo. Por otro lado, encontramos las investigaciones etnográficas de Margaret Mead, quien puso en tensión la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos, la cual sostenía que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental -público, productivo- de los hombres, y expresivo de las mujeres (González Jiménez, 2009). Continuando con la línea antropológica, encontramos la obra de Gayle Rubin (1975), quien despersonaliza el género, sosteniendo que el mismo no es una identificación con un sexo, sino que a su vez exige que el deseo sexual sea canalizado hacia otro sexo. Su trabajo también visibilizó que las desigualdades sociales y la violencia contra las mujeres se planteó inicialmente de forma esquemática, dado que la mujer ocupa el lugar de víctima pasiva ante un hombre abusador o, en segunda instancia, sujeta al modelo de la cultura patriarcal; situación que no trascendió el estatus de denuncia.

Retomando los Estudios de Género desde la perspectiva etnográfica sobre la educación, encontramos investigaciones educativas que analizan el género en determinados espacios de la escuela (Gruegon, 1995). Estos aportes establecen una fuerte vinculación de la idea de género con lo femenino, siendo fundamental referirse también a lo masculino (Subirats, 1999). Otros trabajos intentan articular género, escuela y primera infancia (Reybet, 2009); mientras ciertas investigaciones focalizan sobre la formación docente y el género (García Palacios y Bilinkis, 2013). En este artículo, y más allá de desigualdades estructurales, me interesa ver cómo y con qué efectos lo femenino opera en el NI como parámetro hegemónico que organiza el mundo de los adultos vinculados a la labor docente.

2. Marco metodológico

Ser un trabajador de la institución en la que se indaga -el jardín- ha requerido consolidar el distanciamiento como una operación necesaria y particularmente compleja en tanto ejercicio metodológico. Ha cobrado relevancia aquí lo que Roberto Da Matta (1999) denomina una fase personal o existencial del trabajo del etnólogo en donde se sintetiza la biografía con la teoría, y la práctica del mundo con la del oficio antropológico. De esta manera, detrás de mi interés por conocer y develar algunas lógicas de funcionamiento escolar, se configura un compromiso ligado a la intervención como forma de práctica docente. En este sentido, el universo que se constituye en unidad de análisis es el de las prácticas de género de los formadores del NI, universo que incluye no sólo a los docentes que trabajan en el Nivel, sino también a los formadores de éstos y sus estudiantes (futuros docentes de NI).

Como el enfoque más amplio -el que se utilizó en la tesina- fue socio-antropológico, la etnografía se constituyó en el método que permitió desnaturalizar, sacar las etiquetas del sentido común. Rosana Guber (2001) señala que la etnografía es más que un método; es una forma particular de conocer y comprender, privilegiando las perspectivas de los actores que, como antropólogos, traducimos e interpretamos. Así, la validez se da por la coherencia entre mi postura o trabajo de traducción, y el hecho de que si yo se lo pasara a los otros, se sintieran representados al menos en parte (Guber, 2001). Una instancia para ver el grado de naturalización que existe en el NI, por ejemplo, respecto de la presencia preponderante de sujetos con ciertas características como docentes de la sala, implicó poner en juego las relaciones de poder, para indagar si los miembros de la institución son conscientes de las mismas y perciben la vinculación con un orden social o *status quo* institucional que también trasciende la institución. Por ello se profundiza en las implicancias que genera la presencia de un “otro” varón en un rol protagónico en la institución, donde se define en general por su ausencia, lo cual planteó interrogantes vinculados a: ¿Cómo afecta la presencia del varón la cotidianeidad y las interacciones dentro de un espacio en donde la condición femenina es una característica identitaria de “las” propias actoras (las docentes) y demás integrantes de la comunidad educativa? En este sentido, es clave seguir la trayectoria, o en términos de Marcus “seguir a la persona” de Ale, para entender algunas de las lógicas que se consolidan en el entramado institucional del NI:

“La investigación multilocal está diseñada alrededor de cadenas, sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones en las cuales el etnógrafo establece alguna forma de presencia, literal o física, con una lógica explícita de asociación o conexión entre sitios que de hecho definen el argumento de la etnografía (...) Las etnografías multilocales definen sus objetos de estudio partiendo de diferentes modalidades o técnicas. Éstas pueden entenderse como prácticas de construcción a través (de manera planeada u oportunista) del movimiento y rastreo en diferentes escenarios de un complejo fenómeno cultural dado e inicial de una identidad conceptual, que resulta ser contingente y maleable al momento de rastrearla” (Marcus, 2001: 118).

Puntualmente, seguir al potencial *seño* del IFDC por sus ámbitos de formación, práctica y vida cotidiana es la estrategia adoptada. Marcus (2001) señala que, como técnica, es la manera más obvia y convencional de materializar una etnografía multilocal, implicando como procedimiento seguir o permanecer con los movimientos de un grupo particular de sujetos iniciales. Si bien los estudios de migraciones son ejemplos frecuentes de la utilización de este tipo de técnica, los estudios de Willis (1988) y Foley (1990), en una escuela del Reino Unido y Texas respectivamente, son versiones que dan cuenta de esta técnica, permitiendo leer qué ocurre con los sujetos en otros sitios por “fuera del escenario” principal (Marcus, 2001). En este aspecto, esta elección metodológica lleva a revitalizar la función del antropólogo, pues:

“(...) nuestro trabajo no es simplemente restituir el discurso de los otros, escucharlos. También es analizar las relaciones que existen entre las personas y confrontarlas con los discursos que mantienen las personas acerca de su lugar en esas relaciones” (Godelier, 2002: 197).

De esta forma, para poner en evidencia los saberes implícitos, construcciones e ideas que existen en el *jardín*, tiene pertinencia la realización de un trabajo de campo en el que intervengo de modo diferente al profesional-docente, entendiendo que desde el año 2009 y hasta 2014 me desempeñé como profesor de Educación Física en el NI en instituciones formales. Si “hacer campo es la condición primera para convertirse en antropólogo” (Godelier, 2002: 196), simplemente es porque en el campo están todos los incidentes, los hechos inesperados. Si uno está allí desde un posicionamiento que exotiza lo familiar, oirá de otro modo cómo se interpretan los hechos y, de esta manera, podrá objetivar distintos modos de pensamiento en disputa además de los propios sentidos naturalizados.

Por esto, me propongo recuperar los sentidos y significados que los actores le otorgan a su práctica, como es propio de la disciplina desde Malinowski (2001) y Geertz (1987), y como propone Rockwell (2009), para trabajar los procesos educativos. Se trata a la par de recuperar lo local y particular del espacio educativo en el que se indaga, apuntando a hacerlo dialogar con marcos conceptuales más amplios (Guber, 2001, 2004), tales como los marcos legislativos y regulatorios institucionales de la provincia y los estudios de otras partes del país, para tomar en cuenta las condiciones y posibilidades de apropiación y acción que tienen los sujetos en un contexto educativo formal particular y con su propia historia y contextos.

Para esto, la estrategia metodológica también contempla, dentro del trabajo de campo antropológico, el trabajo en y con distintos tipos de archivos² (Rockwell, 2009). Pensando el campo como constituido por una trama de relaciones, en este caso esa trama se construye alrededor de la formación e implementación de un Profesorado de Educación Inicial, con sus propios documentos y procesos de documentación, y el trabajo cotidiano efectivo que esos marcos operan sobre este Nivel, el cual se desarrolla interpelando a estudiantes de profesorados, a instituciones del NI y a las comunidades de incidencia.

Pero ha sido la observación-participante la técnica que se ha consolidado como clave del método, al permitirme registrar las prácticas corporales y discursivas en sus contextos, así como observar las interacciones y los roles que ocupan los actores.

Además, es el medio por el cual he podido acceder a la cotidaneidad del *jardín* desde un lugar descotidianizado, detallando qué se hace, cuándo, cómo y dónde; sin dejar de resaltar quiénes lo hacen, a partir también de los aportes de los estudios de la performance (Bauman, 1977; Bauman y Briggs, 1990; Taylor, 2003).

Identificado el entramado de actores, se fueron seleccionando interlocutores (entre profesores del IFDC y *seños de jardines*) para la realización de entrevistas en profundidad que permiten entender las prácticas y saberes que están en interacción en el NI (Briggs, 1986). Las entrevistas en profundidad focalizaron en las ideas, conocimientos y saberes que giran en torno a la institución, fundamentalmente sobre sus miembros, y las prácticas que se realizan. Además, su análisis apuntó a identificar los discursos hegemónicos y cómo influyen en la construcción del espacio educativo. Ambas técnicas, la observación participante y la entrevista en profundidad, me han permitido ver las relaciones que se dan en el *jardín* para poder contrastar lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa al respecto (Malinowski, 2001).

3. Un varón por graduarse en el Profesorado³

Hacia el año 2011 el IFDC afrontó una situación “nueva”. En su Profesorado de NI⁴, irrumpió una situación sin antecedentes institucionales: el ingreso a la instancia final -como *residente*- del Profesorado de un estudiante varón. Contemplando que el *jardín* muestra en Bariloche una fuerte presencia de mujeres dentro de los planteles docentes, que quizás podría establecerse como una preponderancia “total” en 2011 puesto que no había docentes varones en ejercicio -al menos en las instituciones formales- es que cobró carácter de trascendencia este fenómeno. La situación se enmarca en discursos de la sociedad occidental capitalista que liga a la mujer a la crianza de los hijos (en la esfera doméstica o privada) y al hombre al campo laboral (en la esfera pública), consolidándose así determinadas actividades para mujeres y varones. Dada la vinculación de la crianza a la maternidad, esto sin duda ha desencadenado en el establecimiento de la tarea docente -particularmente en el NI- como actividad de las mujeres (Morgade, 1997).

Lo anterior permite inferir un proceso de feminización de la institución y de las prácticas, en el cual difícilmente encontraremos desenvolviéndose laboralmente a varones. Operan por ende implícitos que llevan no sólo a establecer la pertinencia de “algunas” (las *seños* -mujeres- de la *sala*) por sobre “otros” (los *seños* -varones-), sino también a ligar/vincular/restringir a ese “otro” a determinadas prácticas, lugares o espacios institucionales. Como el rol de *seños de sala* es exclusivamente femenino -así lo señalan desde la coordinación del Profesorado-, esos “otros” -varones- se significan más que nada a partir de su ausencia o de una aparición restringida, en tanto la instancia de práctica docente masculina queda acotada generalmente a las horas especiales de Música o Educación Física, en el rol de *profes*, como situaciones más favorables para ver la variable sexo-genérica como relación en la experiencia docente de NI.

Hacer un relevamiento de esta experiencia, en el marco de una institución de formación docente, me llevó a configurar preguntas disparadoras como: ¿Por qué en el NI son todas *seños* mujeres? ¿Existen docentes de *sala* varones en Bariloche?

Es así que conocer este fenómeno o situación que se presentaba en la ciudad en la que nací, al menos en la experiencia de formación docente, reorientó mi interrogante circunscribiéndolo a: ¿Cuáles son las prácticas y situaciones, implícitas y explícitas, que provocan que un profesorado con más de 20 años de historia no tenga ningún graduado varón? Es aquí en donde jugó un papel crucial profundizar en las experiencias de los actores concretos, para poder conocer los por qués de esta situación.

Las primeras ideas para entender el fenómeno me llevaron indefectiblemente a focalizar en un acontecimiento puntual que tenía a dos actores notables, Ale, el residente en cuestión, y Vivi, la coordinadora del Profesorado. Más allá de estar “en el centro de la escena”, la interacción con ellos me permitió ir intercambiando impresiones, concepciones, interrogantes e incluso sentimientos. La sistematización de esta interacción, con la intención de establecer una cronología que facilite la lectura, se inicia con el “ingreso” de Ale al IFDC como estudiante, fundamentalmente por el peso que ese evento tuvo en él.

4. La inscripción al Profesorado

Hasta aquí, no encontramos, incluso de forma implícita, ninguna alusión a la forma de estar en el mundo como mujer o como varón del docente, menos aún en el NI. Por lo tanto, el desenvolverse como docente del *jardín de infantes* parecía no remitir en ningún aspecto a lo femenino o a lo masculino, al menos desde lo establecido en la legislación y la formación docente vigente. Si tomamos la experiencia de Ale, con todas las particularidades que trae aparejadas (sin antecedentes, sin relatos), podemos decir que se podía generar un estudio novedoso para el campo educativo, al menos local. Para esto se tornó facilitador darle un carácter de narrativa a su experiencia de formación como “novela de residencia”⁵, de modo tal que la misma pueda ser relevante en la institución formadora y en la práctica docente del NI.

“La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (Connelly y Clandinin, 2008: 43)

Ale ingresa al Profesorado en el año 2008, destacando él que para ese momento tenía a su hijo “recién nacido”. Esta situación me llamó la atención, por el hecho de que su paternidad cobró centralidad en el inicio de su historia académica, pues quizás empezaba a ver -o bien percibía- cómo ciertos mandatos “docentes” implícitos -“saber de la experiencia infantil” por “tener un hijo”, por ejemplo- se ligaban o tornaban “facilitadores” de la tarea docente. La situación me llevó inmediatamente a recordar uno de los encuentros que tuve con Ani y Bel⁶, en el cuál señalaban la distinción que realizan “las propias docentes” e incluso “las familias” entre las docentes que son madres y las que no dándole, en ocasiones, muchísimo más valor a las opiniones de las docentes que son madres. Bel me comentó que un día una madre del jardín le dijo: “(...) vos no sabés lo que es tener un hijo, te falta eso todavía”.

Retomando esa experiencia de *inscripción*, Ale recuerda detalles muy puntuales. Aquel día le preguntaron a qué carrera se inscribía, pregunta a la que él respondió:

al Profesorado de NI. Automáticamente notó cómo la persona que lo inscribía levantó la mirada, pero él no entendía si era de asombro o había algo más. Ese “algo más” fue cobrando sentidos más adelante, específicamente en la *presentación* del Profesorado, en donde se encuentran -para este caso- todas las “*inscriptas*” a la carrera por primera vez. Fue ahí en donde Ale se enfrentó a esa historia de “las maestras”:

“(...) entré -tarde- y habían 73 mujeres en el aula magna, cinco profesores y así todos de frente y después ¡73 mujeres! (...) y ningún varón, dos docentes -varones- que eran el de literatura y el de motricidad. Y bueno... entré y me sentí, nada era, ‘chan’ dije yo. Mi carpeta, busqué un lugar de referencia en el fondo y de hecho mis compañeras en ese... se daban vuelta para mirarme, no entendían nada. Y me senté medio como por atrás. No había palabras ni nada pero bueno, una docente me dice: ‘Bienvenido, pasá, pasá. Sentate, sentite cómodo, ¡qué bueno!’. Eh, nada llegó el momento que entraron a tomar listas y, nada, era como que al mismo tiempo me hacía pensar, como que sentía un tironeo ¿no? Me quedé, me dieron la bienvenida, ‘qué bueno, dale que se puede’, me decían. Ese día nos dividieron en grupos y todo (...). Para el siguiente encuentro, había más hombres porque era un encuentro de nivelación 59 y estaban los de primaria. Había otros chicos ahí, me hablé con ellos, charlamos e hicimos otra especie de grupo. Al tercer, cuarto encuentro, ya nos separaron en unas materias. Dictaron las distintas áreas hasta que llegó el cierre final en donde te hacían una devolución ¿no? Vos esperabas afuera en los pasillos y te llamaban como cuando vos estás en un final, te llamaban y te daban una devolución. Había un profesor del área de comunicación, uno de matemática, uno de ciencias naturales y otro de sociales. Eran cuatro en total. Cuando yo entré a mi devolución bueno, me dijeron: ‘La verdad te vamos a ser sinceros, vamos a ser directos porque no tenemos mucho tiempo y no queremos dar vuelta en esto, eh...’. El profesor de matemática me dice: ‘Yo si te tengo que recomendar algo, te diría que apuntes para otro lado, esto no es, no vas a poder’” (Ale).

En ese momento, recuerda Ale, una de las docentes que estaba en la evaluación/devolución, se enoja con el profesor del área de matemática:

“(...) ella como que me dijo, ‘esto al fin y al cabo no sé por qué’, medio que discutió con él, ‘yo no estoy muy de acuerdo con esto tampoco’ dice. ‘Si vos elegiste esto, es decisión tuya seguir o no seguir; ellos te están recomendando algo, pero tu decisión es tuya, así que yo te animo desde ahí. Si vos estás dispuesto a intentarlo, yo te digo bienvenido’” (Ale).

Pero ese alivio u otro punto de vista, rápidamente volvió a rebalsar cuestiones sedimentadas en torno al NI, tal como Ale evoca:

“Termina de hablar esta profe, y pasamos al área de naturales y sociales. Y esa docente, que hablaba por el área, era la primera vez que estaba en ese lugar, no tenía experiencia. Y me dice lo mismo que el

de matemática, exactamente lo mismo. Era la primera vez que estaba en ese lugar (...) y me dice: 'si yo te tengo que recomendar por todo lo que leí tuyo, este... yo creo que deberías apuntar para otro lado' (Ale).

Estos discursos parecen plasmar ese "sentido común", esos implícitos y prejuicios negativos en torno a la presencia de un varón en *la sala*⁷, puesto que la docente no podía hablar desde otro lugar, dado que era su primer año en el Profesorado y en el IFDC. Sumado a eso, no era profesora de NI. De esta manera, empezamos a delinear algunas respuestas a la pregunta sobre qué representaciones genera la presencia de un varón en el NI. Al menos, comenzamos a ir dándole texto, explicitando los sentidos que una parte de las y los docentes del Profesorado tienen en relación a nuestro interrogante. Sin duda, estas "devoluciones" también generaron diversas sensaciones en Ale, entre ellas:

"No tengo por qué aceptar que otro me diga que no voy a poder, ¿me entendés? De ese lugar te digo yo... si yo hubiese tenido 20 años, yo creo que salgo de ahí y no vuelvo más, más con los antecedentes que tenía de mi hermana, como graduada del Profesorado de Primaria. Y ahí empecé a entender a mi hermana, ¡me entendés! Digo, ahora sí entiendo a mi hermana, ¿por qué con tanta bronca salió, dentro del *Instituto*? Y empecé viste a... llego a casa y mi señora: '¿Y cómo te fue?' No, bien, bien le digo, vamos, voy a seguir, algunos me dijeron que no era para mí, le digo, pero... ¡qué se vayan a freír churros!" (Ale).

Desentrañar este tejido, denso, fuerte y compacto lleva a configurar preguntas como: ¿Qué lleva a un docente "formador" -varón- decirle a un ingresante del Profesorado de NI que esa elección no era la adecuada? ¿Y a una formadora mujer? ¿Qué se pone en juego para un varón cuando entra a trabajar en el NI? Estos interrogantes van dándole materialidad a todos los implícitos que hay detrás, del docente, del estudiante e incluso míos⁸.

5. Entrando al jardín con un "potencial" señor

Continuar "siguiendo a Ale" requiere, necesariamente, mencionar cómo llegó a él. Mi primer contacto con el tema se produjo en 2012, a partir de conocer a Vivi, quien hacia 2011 era la coordinadora del Profesorado. Mi primer encuentro con ella se gestó gracias al contacto de un profesor del IFDC con el cual compartíamos un espacio de cátedra en la Universidad Nacional del Comahue (UNComa). Fue ella quien me comentó sobre la experiencia vivida con Ale durante el año anterior, momento en el que él tuvo su primer acercamiento a una institución del NI en su carácter de "futuro docente". El vínculo entre ellos era próximo, ameno, íntimo, de confianza, debido a que Vivi había sido su tutora en el primer taller de práctica docente. Vivi, en uno de nuestros encuentros, me había comentado que su experiencia docente la llevó a trabajar con muchos varones en el NI, en Buenos Aires, generalmente en las *áreas especiales* (en el NI se refiere a las áreas educación física y música) o con el *portero* (el cargo es Personal de Servicios Generales).

Frente a la situación vivida con Ale, Vivi era consciente que no estaba tratando con una persona que desconocía el ámbito educativo, pues al momento de encon-

trarse en la relación *tutora-residente*, Ale se desempeñaba como *portero* en una escuela primaria de gestión social, emplazada en un periférico y popular barrio bari-lochense. Es así que la relevancia de este encuentro estaba dada por los conflictos y tensiones que había suscitado el *ingreso del residente* varón al espacio educativo. Tanto para Vivi (en el rol de *tutora*) como para Ale (en el rol de *residente*), esta situación se presentaba como un desafío. De esta manera, el comienzo del período de práctica docente en el NI como *estudiante-residente* fue despertando interrogantes encontrados, tanto para Vivi como para Ale:

- ¿Cómo puede Ale lograr autoridad como maestro? “Las canciones, los saludos, los hábitos del jardín son femeninos; el varón que ingresa al jardín se encuentra con esta barrera, tiene que construirse como docente varón”, señalaba Vivi.

- ¿Cómo se es recibido por las demás docentes de la institución? “El primer día la directora me observó bastante pero no me preguntaba nada; ya cuando le tocó presentarme en la ronda de entrada, a los padres, noté que no lo hacía como a mí compañera⁹. Lo hizo al final y como muy por encima” percibió Ale.

- ¿Dónde desempeñarse laboralmente? Ale manifestó que antes de su primera experiencia, pensaba que ingresar a un contexto en el cual se sintiera seguro, en donde lo conocieran, sería lo ideal: el “trabajar en tu barrio” se vislumbraba como un deseo y una aspiración, pero fue adquiriendo otros sentidos luego del *ingreso al jardín* de su barrio¹⁰.

Una vez que se concretó ese deseo, puesto que le asignaron el *jardín* próximo a su casa, Ale pudo darse cuenta de que se ponían en juego cuestiones que iban más allá de cómo lo veían a él los padres y madres de la institución. Ser “un conocido del barrio” no alcanzó para una experiencia de práctica más tranquila, pues se presentaron otros inconvenientes muy similares a los que relatan las experiencias que recopiló Gabriel Roizman (s/f). Entre las que destaca este autor, y en íntima vinculación con la experiencia que aquí se trabaja, encontramos el hecho de cómo otorgar espacios de palabra a otros que ocupan lugares culturalmente subalternos (en este caso, de ausencia dentro del colectivo “estudiantes” en condición de varón), cómo ser un *residente* en un lugar en donde hay *residentes* que te anteceden (las *señas* a cargo de la *sala*). En relación a esto, Ale tenía esas experiencias muy presentes:

“Mi *maestra guía*¹¹ no tenía mucha onda conmigo; parecía que no le interesaba lo que yo proponía porque sus evaluaciones en los encuentros posteriores eran bien acotadas, o bien le jugaba en contra la experiencia, era joven y no estaba recibida hace mucho tiempo” (Ale).

Este fragmento contrapone la relación que se daba con la *maestra guía* a la que se construyó con Vivi -considerada por Ale cercana, amena-. Como la *maestra guía* ocupaba un lugar pedagógico para el IFDC, la experiencia de transmisión ponía en juego la relación entre ambos en el marco de un entorno institucional donde había un cuerpo dado de información que era inaccesible, al menos para él; o en términos de presencia, no existía alguien que dé ni alguien que reciba. Ese “no tenía mucha

onda conmigo” representaba para Ale un “recibir” poco de alguien que para él, o al menos para lo que él entendía debía transmitir en su rol de “guía”, debía dar más. Igualmente esa situación lo llevó a encontrar justificaciones para el accionar de ella que, desde la visión de Ale, se circunscribían a la corta experiencia en la profesión. En definitiva, esa “poca onda” implícitamente parecía ligarse a esa presencia “anómala” de un varón, que Ale la traducía en una situación que demandaba “experiencia” en el trabajo docente para su abordaje, aspecto que no era una característica de esta maestra.

Por último, la necesidad de un espacio que brindase seguridad -sensación que Ale marcaba a la hora de pensarse laboralmente- no es algo menor. De hecho, esta cuestión vinculada a generar alianzas con los equipos directivos es algo trabajado por Daniel Brailovsky (2008) para el caso de los *maestros jardineros* varones.

Este *ingreso* al *jardín* no sólo interpeló a Ale. Para Vivi las tensiones y conflictos que se daban en el campo de la práctica, en el *jardín*, se materializaban en situaciones particulares como el *ingreso* mismo de Ale. Por ejemplo:

“(...) lo primero que se nos planteó es cómo tenía que ir él, o sea, le surgió la inquietud de saber si tenía que ponerse guardapolvo, como lo hacían sus compañeras de cursado” (Vivi).

La cuestión del guardapolvo, tanto para docentes como para estudiantes, ha traído distintas discusiones en el campo educativo en más de una oportunidad. Igualmente resulta interesante indagar en sus implicancias, dado que su implementación no sólo ha tenido como objetivo la producción de cuerpos uniformes, obedientes y dóciles, pudorosos, sino que también ha establecido claras pautas de género (Dussel, 2000). Si para esta situación, el uso o no del guardapolvo representaba toda una tensión en sí, es importante plantear y mostrar qué se materializaba en la misma.

Detrás del uso del guardapolvo, no sólo se escondía la necesidad de ser identificado como “el” o “la” docente, o el cuidado higiénico de la ropa personal¹². En el caso de la práctica de Ale, esto no pasaba, sino que surgían cuestiones vinculadas a cómo él lograba su autoridad como maestro varón, si se ponía guardapolvo como maestro, pues eso lo diferenciaba del profesor de Educación Física y lo igualaba a la maestra, esto es, a “su verdadero rol”, como si el profesor o profesora de Educación Física no fuesen también docentes. Es aquí cuando observé una primera situación de desigualdad a partir de llevar o no una indumentaria determinada, estereotipada¹³, surgiendo interrogantes como: ¿Existe una estética que se deba cumplir y replicar en un guardapolvo? En síntesis, parece que el guardapolvo materializa cuestiones que consolidan el estereotipo de *seño*, marcando tendencias y formatos en su confección. La constante en el diseño siempre estuvo manifiesta por los volados, encajes y colores identificados por esta cultura con lo femenino (rosado, violeta, lila, turquesa).

Para Ale, el encuentro con la modista, quien lo ayudaría a confeccionar su guardapolvo, representó poner en juego estas cuestiones sin dejar de lado su masculinidad, pues tampoco él quería caer en un estereotipo “femenino”. La elección no fue fácil; los volados, el cuadrillé y el encaje no aparecían como opciones de su interés y deseo. También para la modista representaba un desafío el diseño de la indumentaria: era un peso -gratificante- hacer un guardapolvo para su primer cliente de NI

varón. Los principales criterios que sostenía Ale eran la sobriedad y el sentirse a gusto. No quería algo llamativo en cuanto a los colores, sino algo más bien cómodo, que no sea ajustado y que le permita guardar elementos necesarios para la tarea docente, por lo que los bolsillos debían tener dimensiones apropiadas.

Lo anterior visibiliza una situación sumamente importante en torno al ser varón en el NI, la cual radica en la masculinidad del docente. En esta línea, nuevamente es interesante remitirnos al trabajo de Brailovsky (2008). En el mismo, el autor retoma a Connell (1995) para señalar dos polos en tensión para los varones que trabajan en el NI: por un lado la “masculinidad hegemónica” y por el otro “el lugar docente”.

Tomando lo que despertó elegir “el guardapolvo” de Ale como bisagra, la cuestión del género es abordada desde la carrera como una problemática social, en clave binaria. Los discursos tanto de Vivi como de Ale muestran que hay una fuerte presencia de la oposición varón- mujer a la hora de plantear el tema. Podría decirse que prima una lectura dicotómica de la cuestión, aunque con ciertos matices, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

“(...) trabajamos muchísimo en inter-áreas, trabajamos mucho con profesores de sociales, naturales, nosotros tenemos seis áreas en el IFDC (...) y como es un solo *Diseño Curricular*, esos fundamentos que tenemos lo fuimos construyendo entre todos. Después aparece la mirada de (...) esas cosas que se atraviesan de las matrices que vos tenés. Lo que tenemos claro de enseñar es incorporar lo de género, pero no como una dicotomía sino como que la crianza compartida o lo que nosotros enseñamos a los estudiantes y a las estudiantes lo pueden enseñar tanto los varones como las mujeres ¿no? Eh, lo que pasa es que todo el contexto de los *jardines de infantes* está históricamente organizado por las mujeres, desde la puntillitas del pañal hasta las cajitas forradas con florcitas, todo rosa, todo con florcitas, entonces eso es lo que hay que ir cambiando, pero en la formación sí hay como una cuestión crítica. Las compañeras que están trabajando en Sociales están trabajando mucho eso, con la ley de género, con el matrimonio igualitario, con la ley de educación sexual integral. También lo abordamos desde todas las áreas, pero también nos pasa que somos profesores que nos hemos formado en otros momentos. Entonces lo discutimos y decimos cómo lo enseñamos ¿no? Esas discusiones” (Vivi).

6. La práctica, entre la tutoría y el equipo pedagógico

Volvamos a la experiencia conjunta de Ale y Vivi, como una pareja pedagógica, como un equipo que se enfrentó a uno de los mayores “desafíos profesionales”, tal como lo recuerdan ambos. Para Vivi acompañar a Ale en su práctica cobró múltiples sentidos, aunque siempre le otorgó mayor significancia a la experiencia para la institución:

“Esta experiencia que vivimos el año pasado con Ale a mí, personalmente como profesora de práctica, me ayuda, me ayuda a anticiparme a cómo será el ingreso de otro estudiante varón en una sala de

5 años en otra escuela. Uno va adquiriendo otros aprendizajes, se va apropiando de eso y ya sabe qué puede suceder. No que te impongan el guardapolvo que te distinga de un papá, del profesor de Educación Física y que ser varón en el NI no implica tener un guardapolvo distinto, es otra cosa ¿no? El tener una manera distinta de enseñar, es como todo ¿no? Que no tiene que ver tampoco con el género (...) y eso en el NI está mucho, porque hace muchísimos años las prácticas para los niños son unas y para las niñas son otras, hasta los juegos, los rincones de juego son diferentes, la casita. El rincón es el rincón de la dramatización pero siempre la llamamos “la casita”. Y en la casita hay cuestiones de la casita, entonces los varones cuando van, como vienen de la casa, no van a jugar a hacer la comidita porque la mamá se va a enojar ¿no? Si te ponés a jugar con la comida, es el lugar en donde se puede jugar a hacer la comida o de hamacar un bebé ¿no?” (Vivi).

Este *rincón* -como suelen llamar a los sub-espacios dentro de la *sala*- se termina configurando en “el lugar” de la representación de la vida cotidiana de la niñez, como lugar de representación de sus mandatos sociales; es aquí en donde, a través del juego simbólico, el docente accede a la cotidianidad de esos otros niños, que lejos de ser meros sujetos de enseñanza viven y experimentan una cotidianidad en la que los roles y jerarquías de género cobran materialidad. Este espacio muestra la estereotipación de la división sexual del trabajo en la esfera doméstica.

Para profundizar en la experiencia de *residencia*, en la *tutoría* es esencial incorporar a Sa (la compañera o “pareja pedagógica” de *residencia* de Ale) en ese “equipo pedagógico”. Hasta aquí cobraron voz personas que conocí a partir del año 2012 y con las cuales fui encontrándome en años siguientes, mientras que el encuentro con Sa se generó en el año 2014. En ese momento, me desempeñaba como vicedirector en una escuela de gestión social en la que ella se presentó a una entrevista para realizar una suplencia.

Luego de ganar el concurso e incorporarse al plantel docente, un día me comentó que había llegado a la escuela a través de Ale, quien fue su compañero en el IFDC. Cabe aclarar que, para ese momento, Ale ya trabajaba en la escuela en la que yo era vicedirector. Esto no era un dato menor, porque cuando Ale se presentó al concurso para acceder al cargo, el cual implicaba una entrevista con un jurado de docentes de la institución, mi referencia sobre él fue clave. Recuerdo que ese jurado estaba integrado por dos compañeras, que no tuvieron reparo en preguntarme: “¿Cómo lo ves para un cargo en la escuela?”. Ese “cómo lo ves”, al menos para mí, traía implícito su condición de “varón” frente a un grupo de *jardín* como una situación que podía generar tensión. De hecho, aquel concurso se orientó a buscar docentes para una sala de *jardín* y para primer grado. En ese momento, la propuesta de Ale fue considerada, pero se decidió que trabajase en el primer grado, dado que por competencia del título podía. En esa ocasión, sentí que no estaba todo dicho, quizás esto también me motivó a continuar con mi trabajo de tesina.

Volviendo a Sa, cuando le comenté que venía siguiendo la trayectoria de Ale como primer varón en graduarse en el Profesorado, noté en ella cierta curiosidad. Fue ahí

que la invitó a que me contara su vivencia como compañera, planteo al que accedió inmediatamente. Entre las primeras cuestiones que surgieron se presentó la pregunta: ¿cómo fue cursar con el primer graduado varón de NI del IFDC? Curiosamente la respuesta se orientó hacia una postura clara, emocional y justificada:

“Como que el IFDC sí daba esa posibilidad que entre un hombre al NI, pero desde la palabra, pero cuando se puso en práctica y fue Ale el primero que rompió ese hielo, no supieron manejarlo para mí, como que no lo supieron cuidar” (Sa).

La respuesta de Sa me llevó a extender la noción de cuidado hacia un otro que no era el “objeto” de educación del NI, sino que era el que se formaba para ejercer esa tarea: un “otro alumno en formación” del IFDC. El cuidado al que hacía referencia Sa se basaba en una protección frente a otros y otras, puntualmente ante las “miradas” que tenía el *jardín* del barrio de Ale en relación a la presencia de un varón:

“Eh la familia lo veía.... sí, era el “diferente”. Aunque por ejemplo, el *profe* de Educación Física, Juan, ¿no sé si lo ubicás?, era un *profe* [Sa quiso decir era varón], después tenían un *portero*, pero no era lo mismo. O sea, tenerlo a Ale adentro de la *sala* implicaba miradas, comentarios, no solamente de las *familias* sino también de las docentes... eh, me acuerdo patente una vez en una ronda de intercambio estábamos todos sentados, nosotros, los chicos y Ale y yo y la *seño*, y un nene se le pone encima a Ale, se le sienta encima y la *seño* le dijo que no, que lo saque de su falda. Si... y nada, cosas así, de esa me acuerdo patente, pero hubo muchas miradas, muchas cosas que para mí..., nosotros al recién empezar con unas prácticas más activas adentro de un *jardín*... nos tienen que saber cuidar... que capaz que a nosotros, yo como mujer no necesitaba porque ya bueno, ya es como natural que entre una mujer, pero en ese sentido me parecía que la *tutora* no lo supo manejar. De hecho no sé si te contó Ale que nos quisieron hasta separar como pareja pedagógica y yo empezar con otra cosa en el *jardín*, ¡me sacaban de la sala! Porque decían que Ale eh, se aislaban” (Sa).

Evidentemente, el relato de Sa está mediado por cuestiones vinculadas no sólo a lo pedagógico sino también a lo corporal. Regresando, ese “aislamiento” que indicaba Sa era una construcción o apreciación que se ligaba a lo vincular y espacial. Para ella, tanto la *tutora* como la *seño* le daban más lugar a sus intervenciones, consolidándola como “la” referente, como parte del grupo de docentes, mientras que con Ale el trato era muy diferente, especialmente del personal del *jardín*:

“No lo tenían en cuenta como un referente más, me parece. Yo siempre me sentí como referente. Sí sabía yo cómo era mi rol, que era alumna y estaba estudiando y haciendo mis prácticas, pero al mismo tiempo sentía que yo pertenecía a “esa” institución y que... me sentía como parte del grupo docente. De hecho participé y me invitaron a un montón de cosas que Ale se enteraba por mí, de que yo iba a una reunión o a una jornada. A las *jornadas institucionales* por ejemplo a los es-

tudiantes no los invitan... y a mí me invitaban la *seño* o la directora, o nos quedábamos charlando en el pasillo, y Ale se iba, y conmigo se quedaban charlando un poco más, o esas cosas. Esas diferencias que yo al principio no las podía ver y después me daba cuenta que nosotros como pareja [se refiere a la pedagógica] no estábamos fallando, nosotros trabajábamos en conjunto. Nosotros llegábamos cada uno a su casa y seguíamos comunicados, y ellos creían que nosotros estábamos como separándonos porque Ale se estaba aislando y no trabajaba en conjunto, o decían que él no podía convocar al grupo en general o convocabía por sectores, por chico, por subgrupos y que yo sí. Y esa comparación permanente estaba siempre, que no pasaba con otras parejas pedagógicas [en el *jardín* había en ese momento tres salas con pareja pedagógica]" (Sa).

Realizar un análisis de la experiencia de Sa, Ale y Vivi a partir de lo que me relataba ella, resultó un tanto difícil dado el grado de tensión que caracterizó esta práctica. Sa no escatimaba adjetivos de impotencia a la hora de recordar; incluso describía situaciones que caracterizaban sentimientos de mucha bronca, lo que incluso desencadenó "llantos compartidos por ambos".

Otra de las cuestiones relevantes que señalaba Sa y que, sin lugar a dudas, se relaciona con cuestiones trabajadas hasta aquí, especialmente los estereotipos de *seño* vigentes, se vincula al "modo de ser docente" de Ale. Él trabajó con una sala de 5 años, que desde la perspectiva de Sa no respondía a espacios como la *convocatoria*, debido a que Ale tenía que adecuarse a un rol docente (estereotipado) muy alejado de su personalidad. Crear un lugar de referencia apareció como una necesidad en la mirada de Sa y también de Vivi. Otra temática que fue recurrente, dado que también la retoma Sa, se instaló alrededor del guardapolvo:

"Una vez me acuerdo que lo, que le criticaron que él estaba sin guardapolvo y ¡no! '¡Un maestro tiene que tener guardapolvo!'. Y entonces Ale planteó: 'Sí, bueno, pero yo me tengo que sentir identificado por el guardapolvo'. 'Sí, sí, está bien, blanco no puede ser porque es de primaria' le decían. ¡Le decían hasta la elección del guardapolvo! Entendés [con cierta indignación plantea esto Sa]. Sí o sí guardapolvo. Eso, es, una semana más no podía no tener eh... tenía que sí o sí tenerlo. 'Eh, porque vos no sos portero, porque vos no sos el *profesor* de Educación Física, porque vos sos maestro de sala'. O sea, en ese sentido lo hacían hacer como el *maestro de la sala de 5*, ¡solamente por el guardapolvo! Entonces nosotros nos preguntábamos, sí obvio, tiene una importancia de identidad el guardapolvo, pero tiene otras cosas que te hacen a la identidad" (Sa).

El recorrido que vengo realizando hasta aquí, además de problematizar diversos puntos en torno a la práctica docente en función de momentos, situaciones u objetos concretos -como puede ser un guardapolvo- me indica ciertos tópicos en los que debo profundizar. Ineludiblemente la trama se viene orientando a la necesidad de darle protagonismo a eso de "las presencias" desde otras voces docentes.

7. Una cuestión de pertenencia/pertinencia o de cómo se construyen ciertas presencias

Pensar esta presencia del varón requiere incorporar “otras presencias”. En este caso, si consideramos que la preponderancia -prácticamente absoluta para el caso barilochense- de la mujer en el rol de *seño* es una de las características del NI, es fundamental orientar el trabajo hacia las implicancias de la misma.

Tanto Bel como Ani, expresaban un sentimiento de pertenencia hacia la institución *jardín de infantes*, lo cual no siempre se traducía o interpretaba como algo positivo; incluso se podía vivenciar como “un bajón” porque se ve a la maestra de *jardín* estereotipada, como una especie de “mamá con otra función”, cumpliendo un rol de crianza y en el peor de los casos como “tonta”¹⁴. Entonces, el quién puede desenvolverse mejor en este espacio no parecía ser un planteo válido en estas experiencias docentes; las graduadas no podían hacer una descripción o detalle de “capacidades o habilidades” para ser *seño*, menos aún señalar por qué sí “algunas” y no “otros”.

En cambio, desde la coordinación de la carrera, se identificaban algunas barreras para el varón fuertemente marcadas. Vivi destacaba que las canciones del jardín, los saludos, la manera de tratar, todos esos modos y formatos tenían una impronta “femenina”, que generaba en el varón que “ingresa” al *jardín* una reflexión sobre el lugar en donde está:

“(...) ese lugar de maestro varón hay que empezar a construirlo, porque no está y ahí está también el desafío” (Vivi).

Si consideramos que el desafío -que emerge- de construirse *seño* termina siendo una experiencia escolar desde la docencia tanto individual como colectiva, que demanda una acción de esas “actoras-seños” y su entorno, encontramos que esta experiencia posee al menos una doble naturaleza. Por un lado, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los establece íntegramente *a priori* (por lo que los actores deben articularlos a partir de sus experiencias).

Por otro lado, esas posibilidades de acción que se combinan en la experiencia desbordan a los individuos, pues quedan en parte acotadas por los elementos del sistema escolar (me refiero a los modos y formatos) y enmarcan el actuar de los actores a modo de pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998). Por lo tanto, eso que señala Vivi “ese lugar de maestro varón”, aún inexistente pero limitado por el sistema, termina operando como una estructura de (im)posibilidades que le “cae” a Ale y lo deja casi sin o con poca “elección”.

Además, se identifica en el discurso docente -en este caso de una profesora del IFDC- que el desafío se circunscribe a cuestiones pedagógicas. Por una parte, porque la construcción de un rol docente es un problema pedagógico, independientemente si se es varón, mujer, trans, intersex, alto, bajo, moreno, albino, etc.; y por otra, porque demanda un trabajo colectivo, “hay que construirlo”. En contrapartida, la presencia de un *seño* –varón- parece ser algo muy diferente en el entorno familiar de los *nenes*. Al respecto, Bel contaba:

“Yo he hablado con gente, que si fuese un profesor... si en lugar de una *seño* de jardín tuviese un profesor dice: “hay no sé si me gustaría tanto, desconfiaría”, me parece una situación re-ridícula esa, porque ese ‘desconfiaría’ se sabe para dónde va” (Bel, 2011).

En el fondo, esto que trae Bel parece contener un prejuicio social que gira en torno a la desconfianza y se vincula a una “potencial” situación de abuso, situación que tiene repercusiones en la disposición de espacios, por ejemplo, en quién puede acompañar al baño a los *nenes* y a las *nenas*, en el hecho de trabajar siempre con las “puertas abiertas”. Al mismo tiempo, condiciona a quién o quiénes deben ser los encargados de trabajar en los distintos espacios. Profundizar en esto me llevó a establecer ciertos interrogantes, que al principio parecían básicos, pero que tenían una carga de sentidos orientados a: ¿Es posible pensar en una vinculación entre abuso y masculinidad dentro del espacio? ¿Las mujeres no abusan? ¿Qué mecanismo hace que frente a una determinada presencia se relegue la importancia de lo pedagógico? Pareciera que una parte de estas preguntas se desmitifican, o quizás pierden relevancia y complejidad, a partir del comentario de una de las *seños*:

“Además, yo conozco casos de mujeres que han abusado, entendés, de *niños*. Y me refiero a que abusar implica un montón de otros maltratos” (Bel, 2011).

Este comentario fuerte, sincero, que surge desde la bronca, me da pie para continuar con algunas inferencias que tratan de consolidar lo que no se dice, al mismo tiempo que articular estas construcciones con el impacto que se genera a partir de legislaciones como la Ley de Matrimonio Igualitario. Poner en relación las “presencias” masculinas en el NI con una legislación reciente -particularmente me refiero a la Ley nº 26618, que modifica el Matrimonio Civil- nos posibilita anticipar impactos recíprocos de un proceso democratizador que, desde la perspectiva de Hiller (2012), puede constituir un escalafón a partir del cual discutir públicamente otros asuntos. En ese sentido, esta legislación fue puesta en consideración en mi trabajo de campo muy someramente.

Una primera lectura de la Ley nos muestra la fuerte sedimentación de ciertos roles -como la crianza- hacia las mujeres o la naturalización de que el bienestar de los niños está, en primera instancia, en sus madres:

“Los hijos menores de CINCO (5) años quedarán a cargo de la madre, salvo causas graves que afecten el interés del menor. En casos de matrimonios constituidos por ambos cónyuges del mismo sexo, a falta de acuerdo, el juez resolverá teniendo en cuenta el interés del menor. Los mayores de esa edad, a falta de acuerdo de los cónyuges, quedarán a cargo de aquél a quien el juez considere más idóneo. Los progenitores continuarán sujetos a todas las cargas y obligaciones respecto de sus hijos” (Ley 26618, art. 4).

Teniendo como clave de lectura el texto de Hiller (2012), y sumando que el *Jardín* comparte la característica -con el matrimonio- de ser una institución eminentemente pública e intensa e históricamente estatalizada, me atrevo a realizar un aporte a su trabajo y a reconfigurar una de sus preguntas. En primer término, así como ella observa una rápida incorporación de la legislación a la burocracia estatal, este artículo

da cuenta de que la incorporación dentro de otras instituciones estatales demanda trabajar muchísimos aspectos diferentes. En segundo término, frente a su interrogante sobre si es posible conciliar un movimiento de transformación social con el reclamo de inclusión en instituciones ya existentes, me atrevo a posicionarme desde un lugar que me lleva a verlo posible, pero no automático, pues requeriría de mucho trabajo direccionalizado hacia el tratamiento explícito del tema. En síntesis, lo que muestra la feminización de la tarea docente en el NI refleja un proceso sociocultural más amplio de fuerte identificación de las mujeres con ciertas prácticas “permitidas/esperadas” para y de ellas por sobre otros colectivos, prácticas que hacen fricción con el desempeño de roles de género dentro de ciertas formas de las llamadas familias no convencionales. Si aún es incipiente la problematización de los roles de género dentro del *jardín*, y “ese lugar de maestro varón hay que empezar a construirlo, porque no está y ahí está también el desafío”, como dijo Vivi, mucho más silenciadas están otras formas de ser maestro ligadas a considerar la expresión de la diversidad en términos de opción sexual.

8. A modo de cierre: conclusiones que intentan ser corrosivas en un espacio sedimentado

Previo, bien vale aclarar algunas cuestiones que se fueron sucediendo desde que inicié este trabajo (con la escritura de mi tesis en el año 2014) hasta que lo concluí (año 2017), dado que son para mí necesarias.

En primer lugar, las lecturas y aportes sobre la temática/cruce Educación y Estudios de Género ha tenido un fuerte auge y visibilidad mediática. Esto responde en buena medida a un contexto donde las denuncias por los asesinatos de mujeres en tanto femicidios que son muy movilizadores para la sociedad civil, han llevado a declarar la violencia de género como situación de emergencia en muchos territorios. A partir de esto, quiero explicar que, al poner en tensión un espacio que se sedimentó como “femenino”, o bajo una hegemonía de lo femenino, este artículo de ningún modo niega la violencia ejercida hacia las mujeres. Diría, por el contrario, que resulta tan necesario incrementar las políticas públicas que mitiguen la violencia de género, como intervenir desde ellas sobre espacios institucionalizados, como lo es el NI, a fin de poder repensar cómo en estos ámbitos se recrea una estereotipación de las mujeres que impacta fuertemente en lo que la sociedad espera de ellas, reproduciendo formas, estilos y expectativas de ser y estar en el mundo como mujer, pero también como varón. En otras palabras, la hegemonía del personal femenino en el ámbito educativo parece reforzar más que discutir su subalternización en otras esferas de la vida social.

En segundo lugar, se presenta como un desafío abordar temáticas vinculadas a la diversidad sexual en pos de ampliar el espectro de visiones tanto en torno al género como a las sexualidades en el “adentro” y el “afuera” escolar. Focalizando en el “adentro”, se torna un ejercicio vital establecer las diferencias e interacciones entre la tarea pedagógica y la crianza de los niños, de modo que el “afuera” no condicione las presencias que puedan expresarse en la formación profesional y, al mismo tiempo, contribuya a ampliar los escenarios y los actores del “adentro”. Así como

Bel era interpelada -por las madres- en su saber pedagógico por no tener hijos, a Ale de poco le sirvió su experiencia de “ser padre” para salir del foco de miradas que, en ocasiones, hasta ponían en juego o en duda su sexualidad. Ese “¿qué estará haciendo ese varón en el NI?” adquirió y adquiere múltiples sentidos en la experiencia de Ale, muchas veces des-ligados de la tarea pedagógica y ligados a una sospecha infundada que condiciona la práctica docente.

Realizadas estas aclaraciones, retomo las “aperturas” realizadas en el artículo. Una de los aspectos que señalo es que la tarea docente en el NI trae aparejada toda una estética, en el sentido más llano del término, que les hace asumir a sus docentes las “formas” que “deben” portar/vestir. El guardapolvo, como uniforme, puso y pone en juego los gustos y las figuras que nos construyen desde que nacemos. Al respecto, me quedé pensando en qué pasaría si Ale en lugar de sostener las formas y los colores que a los varones se nos imponen (azul, pelo corto) hubiera adoptado la indumentaria, los motivos y los colores que cumplen con los estándares que el mercado ofrece para los uniformes del NI. Posiblemente, aquello que pensamos como una adaptación a la “normalidad” del NI generaría una mayor disruptión. Más allá de los costos que hubieran implicado para Ale poner en juego esta performance, respondiendo como un sujeto que construyó su diferencia a partir de una presencia excepcional por su condición de varón en la institución, esta situación -que podría haber implicado una adaptación de Ale a los “estereotipos de la *señor*”- hubiera visibilizado los presupuestos más fuertes en torno a la presencia del varón en el nivel, tales como la “presunción” de un varón ligado a situaciones de violencia o de abuso. Quizás moviendo así los pisos de lo que se entiende por el rol docente, por lo “masculino” y por lo “femenino” dentro de este ámbito.

En otro aspecto, la organización espacio-temporal de lo cotidiano no establece en principio condicionantes según se sea varón o mujer. Sin embargo, en la práctica comienzan a tensionarse condiciones y atributos que la sociedad adscribe de forma diferenciada a varones y a mujeres. Más aún, si los extendemos a atributos necesarios para ejercer la “crianza”, representan un obstáculo para dar lugar a nuevas configuraciones de familia, reales y legales. Es así que las posibilidades de criar hijos/ hijas para varones solos, o para matrimonios homosexuales, deberían enfrentarse a una resistencia, al menos implícita en las prácticas, de una de las instituciones a las que tendrán que asistir los infantes, puesto que el NI es obligatorio en la Argentina. En ese escenario, uno de los puntos a profundizar gira en torno a indagar la existencia de espacios en donde los formadores y los formadores de formadores puedan expresar o tematizar la diversidad por opción sexual y las posibilidades que la legislación habilita.

En definitiva, embarcarme en este trabajo en el rol de “nativo” -por ser un *profesor* no sólo fue un desafío, sino que además me llevó a establecer algunos intereses nuevos, cambiar mi punto de vista en torno a la situación, y a ensayar un ejercicio que tuvo entre sus directrices la premisa que:

“Abordar el estudio de género requiere algo más que hablar de hombres y mujeres: se necesita investigar y entender las formas en que las diferencias y semejanzas relacionadas con la sexualidad física son comprendidas, discutidas, organizadas y practicadas por las sociedades. Deberíamos esperar encontrar, entonces, una diver-

sidad de significados, instituciones y relaciones de género dentro y entre diferentes agrupaciones sociales. Al mismo tiempo, y más allá de lo que normalmente se reconoce, no debe darse por sentado lo que significa físicamente ser hombre o mujer, antes bien, requiere de explicación” (Gutmann, M., 2002: 101).

Este artículo ha sido un intento por ampliar esa diversidad de significados, instituciones y relaciones.

Recibido el 12 de noviembre de 2018. Aceptado el 20 de julio de 2019.

* Gustavo Ariel Cayun Pichunlef es Máster en Antropología, Universidad Autónoma de Barcelona; Licenciado en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Río Negro; Profesor de Educación Física, Universidad Nacional del Comahue; Becario Doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Correo: gustavocayunpichunlef@gmail.com

Notas

¹ Para el presente artículo, retomaré las experiencias surgidas en el trabajo de campo en tres jardines y en el Instituto de Formación Docente Contínua, todas instituciones de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

² Destacándose normativas, reglamentos, cuadernos de comunicación, proyectos educativos institucionales, planes de estudio, programas de asignaturas, fotografías, entre otros.

³ La escritura de este apartado alterna entre tiempo presente y pretérito debido a que demandó varios momentos de reescritura, en donde se registran situaciones del año 2011 que fueron retomadas hacia el 2014 y 2015. En definitiva, ha sido fundamental el trabajo retrospectivo para esta construcción.

⁴ Desde su inicio ininterrumpido en el año 1989, el IFDC no tuvo un graduado varón, aunque ninguna reglamentación impide la inscripción de varones. Ya en el 2011, se encontraban cursando la carrera cuatro varones, pero por primera vez ingresa a la residencia o “práctica docente” un estudiante varón, puntualmente en 2012. Llegar a esta instancia significa encontrarse a un paso de la graduación. Además “implica comenzar a desenvolverse profesionalmente en la institución para la cual uno se forma”, me co-

mentaba Ale (el potencial “maestro jardinerº”).

⁵ Para ampliar esta idea, véase *La escritura del proceso de formación* (Roizman, s/f), disponible en:

http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/groizman.pdf

⁶ Dado que este artículo tiene un paraguas más amplio (una tesis de grado), es importante señalar que ambas -Ani y Belson son docentes del NI, graduadas en el profesorado del IFDC, consolidándose en interlocutoras clave para entender la cotidianidad del *jardín de infantes*.

⁷ De este modo se denomina regularmente al espacio áulico en el que cada grupo etario desarrolla su jornada escolar en el nivel.

⁸ Cabe resaltar que, en mi experiencia docente, como profesor de Educación Física, también existían percepciones vinculadas a cómo me veían a mí mis compañeras y las familias. Uno entra a trabajar con su cuerpo y eso tiene múltiples recepciones, más aún cuando se es varón, joven, morocho, criado en el barrio del *jardín* y de pelo largo (esta fue una de mis primeras experiencias en uno de los *jardines* públicos en los que trabajé, distante a seis cuadras de mi casa). Recuerdo

que, en más de una ocasión me preguntaban, generalmente los padres –varones-, ‘¿qué hacés en el jardín?’. Ante mi respuesta, en dos ocasiones me comentaron que pensaban que era el portero o algo así. Resulta interesante esto, porque en muchos casos esos padres o bien compartían mi generación, o bien teníamos alguna trayectoria en común asociada a la práctica del fútbol barrial, infantil o juvenil.

⁹ Es importante destacar que la instancia de práctica docente, no sólo en la experiencia del IFDC sino que también en el Profesorado de Educación Física de UNComa (otra institución que forma docentes para el nivel), se realiza en parejas o tríos pedagógicos (conformados por estudiantes del Profesorado) más tutor/a, lo que termina constituyendo un “equipo”. En el caso de Ale, compartió esta primera experiencia con una compañera que más adelante adquirirá protagonismo en este trabajo, Sa.

¹⁰ La experiencia vivida que se narra en este apartado transcurrió casualmente en el barrio en el que vive Ale, del cual no sólo es vecino sino padre de un ex-alumno. En definitiva, había ya una experiencia de ser parte de la *comunidad educativa*.

¹¹ Es el rol o el nombre que desde el IFDC le asignan a la docente del grupo en el cual interviene pedagógicamente el o la *residente*,

en términos del trabajo de Roizman (op.cit.) la “residente permanente”. No hay información que permita identificar que sea una categoría construida de forma consensuada por los involucrados. Más bien parece ser una categoría establecida por el *Instituto*.

¹² En una ocasión, escuché a una docente plantear que, como el material que se usa en el NI (crayones, témperas, pinturas, brillantina, etc.) puede manchar la ropa, el guardapolvo tendría un fin práctico, el cual sería “proteger la ropa”.

¹³ Ale me contó que a él se le presentaban dudas en torno a cómo hacer el guardapolvo. Por un lado, el mercado no le ofrecía tales disponibles y en general todos tenían encajes, volados. Aun así, pensaba que si lo tenía que mandar a confeccionar también iba a ser todo un tema, para la modista y para que él eligiera un diseño.

¹⁴ Este comentario lo escuché en dos ocasiones. Primero me lo señaló Ani, pero también lo escuché de parte de Bel. Desde un principio me llamó la atención que tenía un carácter despectivo pero con cierta “asunción” de las protagonistas. Ani me indicó que estaba vinculado al constante uso de los diminutivos por parte de muchas *seños*, mientras que Bel fue más tajante, indicando que además -esas *seños*- terminan tratando de la misma manera a los *nenes*.

Bibliografía

- Bauman, R. (1977) *Verbal Art As Performance*. Illinois: Waveland Press.
- ____ y Briggs, C. (1990) Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. En *Annual Review of Anthropology* 19:59-88.
- Brailovsky, D. (2008) “Educación infantil y masculinidades: el caso de los maestros jardineros varones”. En Morgade y Alonso (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Briggs, C. (1986) *Learning How To Ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press. Cap. 1 y 6.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Buenos Aires: Laertes.
- Da Matta, R. (1999) “El oficio de etnólogo o como tener ‘Anthropological blues’”. En Boivin, Rosato y Arribas: *Constructores de otraidad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) Cap. 1: “Las mutaciones de la escuela”. En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Dussel, I. (2000) “Historias de guarda-

- polvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela". En Dussel y Aisenstein: *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana. Pp. 105-132.
- Foley, D. (1990) *Learning capitalist culture: deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- García Palacios, M. y Bilinkis, M. (2013). Antropología, educación y género en la capacitación docente. Buenos Aires: *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 13-18. Año 4 - N°06.
- Geertz, C. (1987) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa. Pp. 19-40.
- Godelier, M. (2002) Cap. 8: "Romper el espejo de sí", en Ghasarian, C. et al: *De la etnografía a la antropología reflexiva*, Ediciones del Sol, Buenos Aires. Pp.193-213.
- González Jiménez, R. M. (2009) Estudios de género en educación. Una rápida mirada. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 681-699. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Grignon, E. (1995) "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo". En Woods y Hammersley (Comp.): *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós. Pp.23-48.
- Guber, R. (2001) "La observación participante". En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma. Pp. 55 -74.
- _____. (2004) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutmann, M. (2002) "Las mujeres y la negociación de la masculinidad". En *Nueva Antropología*, septiembre, XVIII, N° 61, Mexico DF. Pp. 99-116.
- Hiller, R. (2012) "En las faldas de O'Donnell: discutiendo los alcances del "matrimonio igualitario" en Argentina". En *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 15, n. 2, pp. 359-368.
- Malinowski, B. (2001) "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación". En *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Ediciones Península.
- Marcus, G. (2001) "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal". En *Alteridades* II (22), pp. 111-127.
- Morgade, G. (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos". En Morgade (Comp.): *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. IICE (UBA) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Reybet, C. (2009) Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. En *Aljaba* v.13 n.13- Luján- Argentina.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roizman, G. (s/f) "La escritura del proceso de formación". Memoria docente y documentación pedagógica. Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/groizman.pdf
- Rubin, G. (1975) "The traffic in women : notes on the political economy of sex", Reiter, R. (ed.). *Toward and Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press. Pp. 157-210.
- Subirats, M. (1999) "Género y Escuela" en Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós. Pp. 19-31.
- Taylor, D. (2003) Acts of transfer. En *The Archive and the Repertoire*. Duke University Press. Chapter 1. Pp 1-52.
- Willis, P. (1988 [1977]) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Fuentes Documentales

- LEY DE MATRIMONIO CIVIL N° 26618.
- BOLETIN DINIECE (2007). EL NIVEL INICIAL EN LA ÚLTIMA DÉCADA.
- LEY DE EDUCACIÓN N° 1420.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N°26.206.
- ESTATUTO DOCENTE PROMULGADO POR LA LEY N° 14.473 DE 1958.
- DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL, VERSIONES 1994 Y 2009.