

Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar

Male teachers in early childhood education: Denial discourse of the school community

Ligia Cappi Manzini¹, Maria do Horto Salles Tiellet², Leonardo Cappi Manzini³

Resumen

En este artículo se abordan las relaciones entre creencia y pensamiento humano. Los procesos de pensamiento no sólo abarcan lo cognitivo, sino también aspectos de naturaleza afectiva y/o socioculturales (creencias). Se presenta el sistema de creencias de la comunidad escolar de una guardería. Los datos analizados constituyen un recorte de una investigación doctoral cualitativa titulada - Estudio de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en guarderías. Se evidencia la influencia de las creencias en el raciocinio humano, así como la existencia de otros factores que operan en los procesos de pensamiento y revelan la complejidad de las relaciones entre cultura y sujeto que legitiman posiciones hegemónicas de prejuicio y discriminación.

Palabras clave

Maestros varones, guarderías, procesos de pensamiento, creencias, cultura.

Summary

This article addresses the relationship between belief and the thinking process which not only imply the cognitive, but also aspects of affective and/or sociocultural nature (beliefs). The school community's belief system in day-care centers is presented. The analyzed data constitutes a cutout of a qualitative doctoral research titled "Study of the representations on male students of

¹ Licenciada en Pedagogía por la Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1983) y doctorado en Psicología UCES/Argentina. Profesora de Didáctica en la Licenciatura en Pedagogía de la UNEMAT/BRASIL. Dirección: E, 48. Cohab Velha, ciudad de Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Contacto: licappi@hotmail.com.

² Licenciada en Filosofía por la Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição, agregada de la UFSM y doctorado en Educación por la UNISINOS/BRASIL. Profesora en la Posgraduación en Educación, UNEMAT/BRASIL. Dirección: Monte Verde, 111. Ciudad de Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Contacto: mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br.

³ Licenciado en Psicología por la Fundação Universidade Regional de Blumenau y magíster en Psicología por la UNIR/BRASIL. Dirección: E, 48. Cohab Velha, ciudad de Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Contacto: leocappi@gmail.com.

the teaching career who develop their professional practice in kindergarten centers". The article shows the influence of beliefs in human reasoning, as well as the existence of other factors that operate in the thinking processes and reveals the complexity of the relations between culture and individual that legitimize hegemonic positions of prejudice and discrimination.

Keywords

Male sex, kindergarten, thinking processes, beliefs, culture.

1. Introducción

El presente artículo aborda las relaciones entre creencia y pensamiento humano. Asumimos que el funcionamiento mental abarca elementos que no sólo se limitan a la cognición, lógica y racionalidad (Pátaro, 2007). El sujeto psicológico está constituido por diferentes dimensiones. Para Araújo (2003), el sujeto es al mismo tiempo biológico, afectivo, sociocultural y cognitivo. Estas dimensiones funcionan concomitantemente desde el punto de vista interno y en constante interrelación entre si y con el mundo externo –físico, interpersonal y sociocultural–, determinando la manera de ser, pensar, actuar y sentir de cada sujeto y por tanto, definiendo su individualidad. Esta dinámica, *“produce y recibe influencias en dependencia del modo como el sujeto psicológico lidia e interactúa con el mundo interno y externo. Dadas estas consideraciones, es posible decir que el funcionamiento psíquico tiene lugar a partir de un cierto grado de previsibilidad, de certezas; y al mismo tiempo, abre espacio a lo inesperado, a lo aleatorio, a la posibilidad de desorden e incerteza”* (Pátaro, 2003, p.136).

En este sentido, con relación a las creencias personales y las relaciones entre sujeto y cultura, retomamos la dimensión sociocultural, considerando que no es posible separarla del pensamiento racional. Como afirma Pátaro (2003), al centrarnos en la dimensión imaginaria –mitos, religiones, creencias–, esta adquiere tanta importancia como la esfera del pensamiento racional.

Ortega y Gasset (2006) en el texto “Ideas y creencias” intentan mostrar la diferencia entre las “ideas” que cada persona posee, estableciéndola desde las formas más simples hasta las más fuertes verdades científicas, todo en el mismo plano, o sea, en otro estrato más profundo. De acuerdo con el autor, las creencias no son nuestras y no llegamos a ellas tal y como llegamos a los pensamientos, hechos ocurridos o razones. Ese hecho parece conducirnos a las verdaderas creencias que, de acuerdo con Ortega y Gasset (2006), son el continente de nuestra vida y no contenidos separados de ella.

De esa forma, presumimos que las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Con este presupuesto, los autores entienden que tanto las ideas como las creencias actúan de modo

diferente en la vida del ser humano. Así, las ideas son formuladas, discutidas, propagadas y de cierta forma, concluyen los autores, podemos hasta morir por ellas, pero, no conseguimos vivir sin ellas.

Entonces elaboramos ideas que sustentan nuestra vida, pero sabemos que esas ideas forman parte de un plano mayor, o sea, de las creencias. Equivale a decir que es algo que si no elaboramos en nosotros mismos, no cuestionamos, o no las difundimos, no podemos sustentarlas, apenas estamos en ellas. De esa manera, podemos sustentar las ideas, pero lo que nos sustentaría a nosotros mismos serían las creencias, también ligadas a la cultura.

Y la cultura, ¿cómo la denominamos? Podemos definirla como el comportamiento por medio del aprendizaje social. Esa dinámica hace de la cultura una poderosa herramienta para la sobrevivencia humana y se tornó el foco central de la antropología desde los estudios del británico Edward Tylor (1832-1917). Según Tylor: *"La cultura es todo aquello que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y todos los otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad"*. De esa forma ella representa el patrimonio social de un grupo y la suma de patrones de los comportamientos humanos. Todo eso es repasado por comunicación o imitación a las generaciones futuras.

En el abordaje de nuestra temática de estudio, compartimos que cultura significa: *"conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, savoir-faire⁴, saberes, normas, interdictos, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se perpetúan de generación en generación y se reproducen en cada sujeto, generando y regenerando la complejidad social"* (Morin, 2002, p.35). A partir de las afirmaciones de este último autor, se constata la mutua y estrecha relación entre cultura y sujeto. La reproducción de la cultura en cada sujeto es la impresión *-imprinting*, según Morin (2002)–impuesta a la mente humana.

Para Pátaro (2003, p. 138), *"desde el nacimiento, a través de la cultura familiar y, posteriormente, a través de la cultura social, el imprinting, va imponiendo su marca, y tal cual una cicatriz, pasa a*

⁴ Del francés, significado: saber hacer.

formar parte de la constitución del sujeto, su individualidad, y con él permanece continuamente", influenciando su forma de pensar, ver y conocer el mundo. No obstante, el sujeto no es un ser pasivo en esta relación.

La cultura, al imprimir marcas, determina como el sujeto organiza, concibe y lidia con el mundo a su alrededor y con los demás seres (Pátaro, 2003). Aunque sujetos de un mismo grupo compartan un *imprinting* cultural, en cada sujeto, en su individualidad, se constituirá y se constituye "*de manera diferente, una vez que no es la cultura únicamente lo que influye en el ser humano –lo cual, según Morin, debe ser considerado de manera multidimensional–*" (Pátaro, 2003, p.139). Otros factores, como los aspectos motivacionales de cada sujeto, posibilitarán que los aspectos culturales internalizados adquieran significados propios. Por tanto, en esta noción de sujeto constituido subjetivamente por marcas culturales, existe la posibilidad de (re)significación y (re)construcción de los aspectos culturales.

Morin (2002a) al referirse a la mente humana señala que la misma posee por lo menos dos tipos de *pensamiento*. Son ellos, el racional, conectado a la razón, la lógica y el cálculo; y el pensamiento mítico, enlazado a un ámbito mitológico, imaginario, de las analogías y de los símbolos. Para el autor, es en la articulación del razonamiento humano que ocurren dos tipos de pensamiento y estos no pueden ser vistos por separado. Es de esta forma que los mitos de la esfera imaginaria, religiones, *creencias* - adquieren para el ser humano tanta importancia como la esfera del pensamiento racional.

Morin expresa que el conocimiento es una construcción de lo real por el ser humano y que no es completo, estando siempre permeado por constantes "errores e ilusiones". El autor también resalta que el conocimiento humano no está reservado a los principios de la razón y de la lógica, pero ello debe ser considerado dentro de sus límites e incertidumbre. Considera que tanto el pensamiento como la construcción del conocimiento están impregnados por factores de otra naturaleza. De esa forma, optamos por investigar cómo las creencias, consideradas como construcción social de lo imaginario -"esfera mitológica" (Morin, 2002a)- pueden influenciar en la organización del pensamiento. Al decidir abordar las creencias, seleccionamos un elemento

relativo a la cultura que se integra al individuo a partir de su contacto con diferentes grupos y con la sociedad, y ejerce influencias en los pensamientos de los sujetos.

Al entender que las creencias se derivan del medio cultural y social, entendemos también que forman parte de la individualidad del ser humano. Nos damos cuenta de que es importante explorar un poco más las relaciones entre sujeto y cultura y cómo ocurre la internalización de los aspectos culturales en el individuo. La Psicología analiza tales relaciones entre cultura y sujeto en diferentes campos del conocimiento y utiliza como referentes los estudios aportados por Morin (2002b), Vygotsky (1998) y también por Martins y Blanco (2001).

El ser humano está en constante interacción con el mundo físico, con los fenómenos naturales, y, principalmente, con otros sujetos a su alrededor. Es de esta interacción entre los seres humanos que nace la cultura (Morin, 2002b).

Para Vygotsky (1998), la internalización es la reconstrucción interna de una operación externa al sujeto y tal hecho provoca una serie de transformaciones psicológicas. En palabras del autor:

El proceso, siendo transformado, continua existiendo y cambiando como una forma externa de actividad por un largo período de tiempo, antes de internalizarse definitivamente. (...) [las funciones] solamente adquieren el carácter de procesos internos como resultado de un desarrollo prolongado. Su transferencia para dentro está relacionada con los cambios en las leyes que rigen su actividad; ellas se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes (Vygotsky, 1998, 75).

En este sentido, tenemos que entender que las ideas de Vygotsky contribuyen a la comprensión de los procesos psicológicos implicados en la internalización de los aspectos culturales por los seres humanos.

De acuerdo con Martins y Blanco (2001), es a partir de los estudios de Vygotsky que se discute también el concepto de internalización, al abordar las relaciones entre cultura y sujeto. A partir de una perspectiva sociocultural constructivista, proponen considerar la relación bidireccional que caracteriza la transmisión de la cultura al sujeto. Así que, como mencionan estos autores, los

sujetos participantes del proceso de transmisión cultural están siempre transformando los mensajes culturales. O sea, *"emisor y receptor organizan e reorganizan activamente la información cultural de forma que la cultura se encuentra continuamente en transformación mediante la acción de todos los participantes de la experiencia social"* (Martins y Blanco, 2001, 171).

Las reflexiones de estos autores evidencian la dinámica entre individuo y cultura, demostrando de qué forma tienen lugar las influencias mutuas recibidas y ejercidas por ambos polos de esta *relación*:

En relación con el individuo, la internalización de los aspectos culturales es precedida y dirigida por elementos motivacionales, afectivos, que eligen y priorizan objetivos y contenidos culturales, asignándoles un significado propio en el interior de un universo de amplias posibilidades. Por otro lado, la cultura a la cual el individuo está conectado, y en la cual se constituye, orienta sus expectativas y comportamientos en una dirección determinada, sin que ello necesariamente le imponga un patrón definido de creencias, valores y comportamientos. En función de aspectos motivacionales propios, el individuo puede oponerse de forma más o menos intensa a las orientaciones asignadas por las sugerencias sociales, dando origen a la singularidad de su constitución subjetiva y, por consiguiente, permitiéndole introducir nuevos aspectos en la cultura colectiva (Martins y Blanco, 2001, p.172).

En este sentido, tanto el individuo como la cultura están abiertos a la transformación, a la formación de nuevos significados. Estos ocurren en función de la forma como se da la relación entre los dos, aunque no podemos considerar cultura sin individuos y viceversa.

Ante las reflexiones expuestas por los autores citados y las consideraciones de Morin (2002b), verificamos de manera clara las estrechas interrelaciones entre cultura y sujeto. En las palabras de Morin, a través del *imprinting*, la cultura inscribe en el individuo un conjunto de prácticas, saberes, creencias, valores, ideas, conocimientos, que influyen en el desarrollo de la individualidad del sujeto. No obstante, según el autor, aunque todos los sujetos sean de un mismo grupo estén sometidos en un mismo *imprinting* cultural, cada sujeto, en su individualidad, se constituirá y

construirá de manera diferente. Ello se debe a que no es sólo la cultura lo que influencia al ser humano. Para Morin, debe ser considerado de manera multidimensional, como un sujeto al mismo tiempo físico, biológico, psíquico, afectivo, cultural y social (Morin, 2002b, 2002c). En este punto, entran en acción, entre otros factores, los "*aspectos motivacionales*" propios de cada sujeto, los que permitirán que los aspectos culturales sean aprehendidos por el individuo adquiriendo significado propio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, entendemos que una comprensión de las relaciones entre cultura e individuo que coloca en pauta toda la complejidad inherente a estos elementos, necesita, por un lado, de una noción de cultura que esté abierta a transformaciones en una relación ni unilateral y ni determinista. Por otro lado, procura también un individuo activo que, aunque exprese en su subjetividad marcas de la cultura y de la sociedad de la cual participa, posea posibilidades de (re)significar y (re)construir los aspectos culturales. Esta noción de individuo activo sólo es posible, en nuestra opinión, en la medida en que asumimos al ser humano de forma compleja y multidimensional (como nos propone Morin), y es coherente con el modelo de sujeto psicológico, aquí presentado en el que se consideran las diferentes dimensiones constituyentes de lo humano en toda su complejidad.

Esta resignificación puede marcar la diferencia de los sujetos que participaron en la investigación que defendemos en este artículo, posibilitando evolución de pensamiento en relación a las ideas y creencias que dominan el imaginario, todavía restringido, de algunos de los entrevistados. En el manejo de los resultados notamos visiblemente la cultura, los pensamientos y las creencias impregnadas de discriminaciones y rechazos que se revelan en la percepción del mundo y en la cotidianidad de esas personas.

De esta forma, defendemos en este artículo que las creencias poseen sus raíces en la cultura, existiendo en el sujeto la tendencia a actuar, pensar y percibir el mundo a través de sus creencias, y estas presentan relación con el pensamiento humano.

Según Stein-Sparvieri (2012), para autores como Gustave Le Bon (1985), Gabriel de Tarde (1901) y Sigmund Freud (1921), "*no son necesariamente las ideas más fuertes o más verdaderas las que se*

convierten en creencias, sino las que se van arraigando en la subjetividad de las colectividades con el pasar del tiempo, al imponerse, no por su lógica, sino por ser afines a sus expectativas, esperanzas, intereses" (Stein-Sparvieri, 2012, p.219). Esta cuestión se evidencia también en la Teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento, al defender que las creencias personales pueden influir en el pensamiento humano tanto como los aspectos cognitivos.

Partiendo de estos presupuestos iniciales, presentamos a continuación la investigación realizada con el objetivo de discutir las relaciones entre creencia y pensamiento humano a partir del análisis de la presencia masculina en la educación infantil. Se detallan los aspectos teóricos, metodológicos, los análisis de los resultados y las consideraciones finales del estudio.

2. Bases de la investigación

Este trabajo constituye un recorte de una investigación doctoral sobre la docencia masculina en la educación infantil titulada "Estudio de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en guarderías". Consideramos necesario aclarar que asumimos el término sexo según la socióloga Oakley apud Tilly (1994, p.42): *"sexo es una palabra que hace referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres [...]"*.

Aunque hay hombres que se gradúan de la carrera de Pedagogía, es habitual encontrarlos en la educación infantil ejerciendo otras funciones que no se refieren a la docencia específicamente (Cardoso, 2004, Ramos, 2010). *"Al ingresar a las escuelas, los docentes hombres son "naturalmente" direccionados a funciones de apoyo o para los grupos de infantes con mayor edad –que, normalmente, demandan menos acciones relacionadas con la docencia y con el cuidado corporal"* (Ramos, 2010 apud Manzini, 2017, p.60). Esta particularidad se sustenta en el hecho de la escuela asumirse como un ambiente mayoritariamente femenino, afirmación refrendada por Hypolito (1997), Apple (1998), entre otros. Se sustenta la idea de que la escuela constituye *"un espacio profesional conquistado de forma ambigua por la equivalencia entre educación y maternidad. Esta concepción que se ha concretizado en la tríada mujer-madre-maestra está más*

extendida y es más evidente en la educación infantil, donde circulan representaciones de maternidad atribuidas a quienes trabajan en la Educación Infantil" (Manzini, 2017, p.61).

La poca presencia masculina en la educación infantil en Brasil, y en especial en las guarderías, ha producido muchos debates sobre los factores que caracterizan este panorama, o sea, sobre los motivos más significativos que fundamentan el rechazo a la actuación de los hombres en este nivel de enseñanza.

En este sentido, pretendemos llamar la atención con relación a la necesidad de ampliar los análisis sobre las relaciones de género en el ámbito escolar. Las consideraciones de Scott (1995), indican que a partir de la noción de género es posible comprender una determinada sociedad tomando como base la construcción de los significados de masculino y femenino y la forma como ellos se reflejan en la organización de la vida social. *"La autora, [Scott], entiende que la distinción masculino/femenino permea los significados producidos socialmente en diversas culturas, dando origen a las relaciones sociales, y entre ellas, a las relaciones de poder" (Manzini, 2017, p.63).*

En esta misma dirección, el estudio de Pincinatto (2007), aborda la relación entre hombres y cultura escolar, teniendo como centro los marcos legales que regulan y matizan las relaciones de género y los diferentes roles al interior de la escuela. El Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil en Brasil no especifica en sus normas el sexo para el ejercicio profesional de la docencia con infantes menores de cinco años. Sin embargo, el hecho de no hacerlo directamente, de cierta forma, legitima lo que culturalmente se admite como esperado, correcto y válido.

Carvalho (1999), considera que en la educación infantil se expresa una concepción sobre el cuidado y la educación asociada a saberes considerados exclusivamente femeninos y provenientes del universo doméstico, aunque no se haga referencia a ello en las normativas legales. Según Carvalho (1999 apud Manzini, 2017), *"existen conocimientos y saberes que la institución, a través de sus profesionales, produce como prácticas que igualmente son clasificadas como pertenecientes al 'mundo femenino' y que conforman una especie de cultura institucional" (p. 71).*

La figura masculina como docente en la enseñanza infantil es un 'cuerpo extraño', un cuerpo fuera de lugar en la cotidianidad de las escuelas (Rabelo, 1994). Los docentes hombres, cuando son aceptados por la comunidad escolar, han pasado por filtros y vigilancias constantes, principalmente cuando su función exige la ejecución de tareas relacionadas con el cuidado infantil. A los profesores del sexo masculino se les limitan las actividades relacionadas con la profesión, principalmente las relacionadas con el cuidado: baño, higiene y cambio de pañales. Necesitan probar su idoneidad, competencia, habilidad, y están constantemente bajo la observación/supervisión de la comunidad escolar durante la interacción con los y las menores.

Asumir la educación infantil como perteneciente al mundo femenino también limita el ingreso de hombres en la carrera de Pedagogía. El reducido número de docentes del sexo masculino es resultante de múltiples factores relacionados con la legitimación cultural de la educación infantil desde dicha perspectiva, sustentada por discursos que circulan en la sociedad brasileña y que producen creencias dominantes en el cotidiano escolar.

En esta dirección, asumimos como objeto de reflexión las creencias asociadas al ejercicio de la docencia masculina en la educación infantil. La investigación tuvo lugar en la guardería municipal Monteiro Lobato, de la provincia Mato Grosso, Brasil, y se centró en el siguiente problema de investigación: **¿cuáles creencias sustentan los discursos negativos con relación al ejercicio de la docencia de la figura masculina en la guardería seleccionada?**

Para abordar el problema de la investigación doctoral que presentamos, fue seleccionada una muestra de veinte interlocutores compuesta por cinco segmentos: madres, padres, profesoras, estudiantes y funcionarios, cuyo conjunto hemos considerado como comunidad escolar.

Los resultados se obtuvieron principalmente a través de entrevistas y para la interpretación de los datos se utilizó la técnica del análisis de contenido de Bardin (2002). Las categorías de análisis/Unidades de Registro (UR) que se presentan en este trabajo se refieren a la negación o rechazo del trabajo docente de hombres en las guarderías:

- a) el reconocimiento de discursos y posiciones de que determinadas tareas no deben ser desempeñadas por varones (UR 1);
- b) el temor de índole sexual a la presencia masculina como docente (UR 2).

La primera categoría se refiere a la existencia de discursos socialmente dominantes que cuestionan el trabajo docente de los hombres en las guarderías al no ser considerado como una actividad masculina. La segunda, se sustenta en el miedo hacia la presencia de docentes del sexo masculino en las guarderías, asociado a la pedofilia.

3. Resultados y discusión

Los resultados del estudio, organizados en estas categorías, posibilitaron analizar el proceso de pensamiento desde una dimensión sociocultural que imprime *-imprinting-*, *marcas* en el sujeto como una cicatriz. Aunque exista cierto grado de imprevisibilidad, el *imprinting* condiciona la manera de ser, pensar y actuar, lo que se constata en las dos categorías en diferentes segmentos.

En Brasil, las actividades desarrolladas en instituciones que acogen infantes de cero a cinco años, se encuentran reguladas por el documento Referencial Curricular Nacional de Educación Infantil (RCNEI) y abarcan 'el cuidar y el educar'.

En los discursos dominantes actuales, se asume culturalmente 'el educar' desde una noción que no delimita funciones rígidamente según el sexo –sobre todo en los niveles educativos subsiguientes a la educación infantil–. Sin embargo, las actividades relacionadas con 'el cuidar' en la educación infantil suponen el contacto directo con el cuerpo (baño y cambio de ropa), lo que condiciona resistencias con relación al sexo de quien ejerce estas acciones. *"En el caso brasileño, a pesar de ser numéricamente insignificante el número de docentes del sexo masculino actuando en estas instituciones, su presencia, dada la especificidad que el trabajo con la infancia demanda, es motivo de extrañeza, no sólo por parte de las mujeres profesionales, sino también por las familias de los infantes que frecuentan estas instituciones"* (Sayão, 2005, p. 02).

La extrañeza y la resistencia, expresadas a través del pensar o actuar por individuos o colectivamente, están directamente asociadas a la creencia de que 'el cuidar' constituye una asignación femenina y una extensión de la función materna. En consecuencia, la presencia y actuación masculina asociadas al cuidado carga de tensiones a la comunidad, sobre todo a la comunidad escolar. Incluso, aunque existen niveles de percepción diferentes entre los miembros de determinado segmento de la muestra, o entre segmentos que concuerdan o divergen, en sentido general, la comunidad escolar presenta una unidad de pensamiento con relación al rechazo a la presencia masculina.

3.1 Reconocimiento de discursos y posturas que señalan que determinadas tareas no deben ser desempeñadas por varones en las guarderías - (UR1).

Aún y cuando la comunidad escolar de la guardería Monteiro Lobato resalte que la presencia de personas del sexo masculino provoca algunas reacciones, existe consenso con relación a defender la representación de hombres y mujeres en todas las actividades profesionales. Ello supone, en principio, la aprobación de los hombres en la educación infantil con infantes entre cero y cinco años de edad. Incluso, encontramos unanimidad con relación a las actividades desarrolladas por los hombres en las guarderías, constatando que la comunidad escolar piensa que no existe lo difícil o lo fácil, sino que valoran el hecho de que los hombres asumen la docencia como un desafío.

- Mira, todo es un aprendizaje, no existe lo más difícil, ni lo más fácil, pero los hombres lo asumen como un desafío y están preparados para enfrentar cualquier situación. Si las mujeres son capaces, los hombres también lo son (testimonio, padre 4).

En la comunidad escolar se resalta que en algunos aspectos la presencia masculina se impone, como por ejemplo, con relación a la disciplina, pues el género masculino se asocia a la autoridad del padre. En una sociedad dominada por una cultura masculina, la aceptación del docente varón se asocia a la idea de que el hombre impone respeto, orden y disciplina. Se destaca como una presencia fuerte que impone autoridad.

La presencia masculina en las guarderías también resulta novedosa aportando métodos diferentes para la escuela y desarrollándolos mejor. Consideran que los hombres se desempeñan de forma más efectiva en actividades relacionadas con la recreación y los juegos. Tal afirmación parece desacreditar otras actividades relacionadas con la enseñanza, limitando el reconocimiento de los hombres solamente a las actividades lúdicas. Al considerar los juegos como una actividad de mayor dominio masculino, piensan que ellos imponen mejor las reglas, involucrándose y participando en los juegos. Al mismo tiempo, señalan la presencia masculina como algo 'diferente' en la rutina de las guarderías.

- *Me parece que las personas se preocupan, ¿no?, con lo que puede acontecer, por ser hombres... (testimonio, funcionario 4).*

- *Sí...siempre que ellos ven llegar a un hombre que va a dar clases, ya llama la atención. Es porque es algo diferente, una persona diferente que va a dar clases (testimonio, madre 5).*

- *Llama la atención por lo diferente ¿no? Ya están acostumbrados con mujeres. Cuando llega un hombre es aquella cosa diferente, aumenta la curiosidad por la propia figura masculina, me parece (testimonio, profesora 2).*

- *Yo sólo me preocupo con las criaturas de dos, tres años, que tenemos que llevarlas al baño, limpiarlas, cambiar la ropa, necesariamente tocarlas, es esa la cuestión...Es muy bueno, tanto para nosotras como para la escuela, estar pasando por estas innovaciones" (PR3.1).*

La comunidad escolar de la guardería Monteiro Lobato, expresa también que una dificultad que el docente del sexo masculino puede enfrentar se evidencia principalmente en las acciones referentes a la higiene. En este aspecto, padres, madres, profesoras y funcionarios, son unánimes.

- *[...] pero con los pequeños hay que cambiar pañal, bañarles, y así es un poco más difícil (testimonio, funcionario 5).*

-[...] el problema era sólo en el baño...incluso hasta le ofrecíamos ayuda y él aceptaba porque tal vez se sentía, como decir, con miedo de que pensáramos que él podía tocarlos indebidamente durante el baño, tocar las partes íntimas... (testimonio, profesora 3).

El desarrollo del docente del sexo masculino en las actividades rutinarias de las guarderías, según la comunidad escolar Monteiro Lobato, provoca miedo y ansiedad. Incluso, este miedo o ansiedad pueden darse en infantes, pues comúnmente sólo hay profesoras en la guardería desarrollando las actividades de cuidado. Además, en casa, por lo general, se les asigna a las madres la higiene corporal de la infancia.

Se notó cierta desconfianza, incomodidad y discriminación, en torno al trabajo docente de los hombres en la guardería, especialmente con relación al cuidado e higiene de la infancia. El miedo y la ansiedad en torno a la presencia masculina en la docencia en la guardería, se relaciona a la pedofilia como comportamiento considerado predominantemente masculino.

- [...] tuvimos problemas con la comunidad, en el sentido de tener un hombre trabajando (testimonio, funcionario 1).

-[...] el problema era sólo en el baño...incluso hasta le ofrecíamos ayuda y él aceptaba porque tal vez se sentía, como decir, con miedo de que pensáramos que él podía tocarlos indebidamente durante el baño, tocar las partes íntimas... (testimonio, profesora 3).

- [la comunidad] tiene cierto miedo con relación a esto [la pedofilia] (testimonio, profesora 6).

- Yo, como madre, estaría preocupada (testimonio, madre 2).

- Ahora,... no sé si estos padres se detuvieron a pensar esta cuestión de que este profesor está a cargo del baño, principalmente con relación a las niñas, ¿no? Porque la preocupación constante es que el hombre tiene que bañar a las niñas. Pero él permaneció con grupos de cuatro y cinco años,

que ya no necesitan que se les dé baño, ¿no?, a no ser cuando tenían alguna necesidad, en el caso de una diarrea, pero no hubo ningún problema (testimonio, madre 4).

3.2 El temor de índole sexual a la presencia masculina como docente- (UR 2).

Se constató la preocupación de la comunidad escolar con relación al ejercicio de la docencia en la guardería por parte de los hombres, pero asociado a determinadas actividades de cuidado que exigen el contacto directo con el cuerpo de infantes de cero a cinco años.

Para la comunidad escolar Monteiro Lobato parece extraña la presencia de un hombre como docente, principalmente con los niños pequeños que son delicados y necesitan de cuidados importantes para dormir, bañarse y cambiarse de ropa. Exponen además que ciertas situaciones, si implican a docentes del sexo femenino, no incomodan ni generan desconfianza en la comunidad, como besar, acariciar y hasta sentar a infantes en las piernas, no siendo así en el caso de docentes del sexo masculino.

- Me parece que hay personas que sí se preocupan, por el temor a la pedofilia, las agresiones físicas. Hay muchas madres que se preocupan, pero me parece que no sólo hay violencia en la escuela, sino en todos los lugares (testimonio, madre 4).

- [...] están estas cuestiones de la pedofilia, este tipo de cosas, hay algunas madres que se van a quedar temerosas (testimonio, madre 6).

- [...] tuvimos problemas con la comunidad, en el sentido de tener un hombre trabajando con la infancia (testimonio, funcionario 3).

- [...] nosotras, las profesoras, tenemos la costumbre de besar, abrazar, cargar a los chicos, dar cariño. A veces es complicado para el hombre hacer esto con los niños. Imagino una niña sentadita en las piernas, no sé cómo sería la reacción de padres y madres (testimonio, profesora 3).

Fue posible verificar también que las profesoras reproducen una preocupación recurrente en el consciente colectivo y que se refleja en los medios de comunicación masiva, en los que aparecen problemáticas asociadas a la sexualidad de los hombres, especialmente la pedofilia.

La sospecha o preocupación sobre la posibilidad de que los profesores del sexo masculino que trabajan en las guarderías sean pedófilos o que puedan acosar sexualmente a los/as alumnos/as sigue la misma lógica de los prejuicios de género y va más allá porque además, tal representación contiene el temor a la sexualidad masculina y continua reforzando la idea de falta de sexualidad en la mujer (o sea, ella no poseería impulsos sexuales). *“La escuela, como espacio social, reproduce modelos y preceptos. En una sociedad en la cual las profesiones son divididas entre masculinas y femeninas, parece natural el lugar que la mujer ocupa en la docencia, principalmente en aquella docencia que se desarrolla con menores en edades tempranas”* (Carvalho, 1999, p.77).

De ese modo, el hombre se encuentra excluido de la docencia con menores de edad temprana y de un espacio que se considera propio del sexo femenino, entendiéndose la capacidad de procrear como pasaporte para la actuación profesional con infantes. Lo anterior, fundamenta la marcada preocupación en la comunidad escolar (docentes y padres/madres) con relación al desarrollo de actividades de cuidado corporal e higiene por docentes del sexo masculino. No obstante, es necesario subrayar que fueron las profesoras quienes asumieron una posición de vigilancia y control en nombre del colectivo. En este sentido, algunas profesoras manifestaron que al colocarse en el lugar de ‘madres’, no podían permitirse dejar a infantes de poca edad con docentes hombres. A la postura adoptada por las profesoras, se sumó también la del resto del personal que se resistió a aceptar la labor por parte de docentes hombres en las guarderías y pre-escuelas.

4. Consideraciones finales

En el texto, hemos abordado la **docencia masculina en la educación infantil: discurso de negación de la comunidad escolar**. Para ello, consideramos el proceso de pensamiento como flujo de ideas, símbolos y asociaciones que se expresan a través del lenguaje o de la acción. De esta forma, la

categoría pensamiento fue relevante como puerta de entrada para debatir sobre creencias culturales asociadas a problemas que se vienen manifestando históricamente en la vida cotidiana de las personas.

Al abordar el problema de investigación central **–¿cuáles creencias sustentan los discursos negativos con relación al ejercicio de la docencia de la figura masculina en la guardería seleccionada?–**, encontramos que la dimensión sociocultural (creencias), condiciona la organización del pensamiento, actuando junto a los procesos cognitivos en la elaboración de discursos y argumentos que sustentan posiciones individuales y colectivas, ya sean a favor o contra la presencia de docentes del sexo masculino en las guarderías. Por tanto, el proceso de pensamiento debe ser comprendido desde una perspectiva compleja.

En esta dirección, los resultados del estudio corroboran los aportes teóricos producidos desde una perspectiva histórico-cultural que niega posturas meramente biologicistas que intentan explicar las desigualdades sociales entre hombres y mujeres a partir de las diferencias de sexo, desconociendo las construcciones culturales que han sido elaboradas a lo largo de algunos siglos en torno a los géneros.

Comprobamos que en la comunidad escolar de la guardería Monteiro Lobato, se discriminan y excluyen a los hombres de la docencia con infantes de cero a cinco años. Se registraron expresiones y actuaciones que reflejan creencias que circulan frecuentemente en la sociedad y que culturalmente imprimen en el pensamiento colectivo una percepción que posiciona diferenciadamente a hombres y mujeres en contextos de la vida cotidiana, como el escolar. En este sentido, podemos comprender estos efectos como resultados de desigualdades asociadas a la construcción social de las diferencias entre los sexos. De esta forma, en el estudio se evidencia la relación entre sujeto y cultura, pues como afirma Pátaro (2007), los elementos culturales se incorporan a la forma de pensar del ser humano.

En las manifestaciones de los diferentes segmentos de la guardería Monteiro Lobato constatamos que la comunidad comparte un discurso en el que se entiende la guardería como un espacio de

mujeres, por tanto, los hombres no deberían ejercer la docencia en la educación infantil. La discriminación se evidenció a través de manifestaciones veladas sobre pedofilia.

Sobre los hombres recae la desconfianza en cuanto al cuidado de la infancia, es decir, los riesgos que ellos podrían representar para la infancia, como si el hecho de que las mujeres atiendan esos mismos infantes, no representara otros 'peligros' o riesgos (Manzini 2017). Se evidencia entonces una visión esencialista de la mujer, aceptada socialmente y fundamentada en una supuesta capacidad natural de cuidar menores que está bastante presente. Esta marca adquiere una significación relevante en los procesos de constitución del sujeto, matizando su lectura del mundo y su percepción de la realidad. Los aspectos culturales orientan el modo de pensar y actuar de los sujetos en sus contextos y relaciones.

Como culturalmente el modelo masculino está asociado a la fuerza, virilidad y agresividad, ello condiciona un sistema de creencias que sitúan al hombre como potencial agresor sexual o pedófilo. Nuestra sociedad construye y difunde posibles perfiles que representan peligro. De este modo, cuando se trata de crímenes y/o disturbios que atentan contra la infancia, *"la imagen de los sujetos masculinos parece sobresalir, reforzando la posibilidad de que los hombres se conviertan en seres abominables que sostienen relaciones enfermizas con infantes"* (Castro y Santos, 2016, p.68, apud Manzini 2017).

La labor de estos profesionales entra en contradicción con las expectativas asociadas a la profesión y puede mostrar rupturas o discontinuidades en los patrones de género o intentos de reafirmación de la noción tradicional de masculinidad. Por tanto, los estudios de género pueden contribuir a la comprensión de conflictos, resistencias, reafirmaciones, satisfacciones y conquistas de estos hombres que sienten estar fuera de lugar.

Los hechos que producen mayor malestar en estos docentes son las experiencias de discriminación que vivencian o presencian y las insinuaciones de colegas sobre su rendimiento. Se suma a ello, las continuas sospechas de homosexualidad por su elección profesional, las

discriminaciones por parte de colegas y padres/madres, y la extrañeza al comentar que son docentes y que trabajan con niños y niñas de tan poca edad.

Considerando puntualmente la dimensión sociocultural en el análisis de las creencias personales y las relaciones entre sujeto y cultura, no es posible separar esta dimensión del pensamiento, del pensamiento racional. Ellas se encuentran imbricadas e interconectadas.

Considero además, que existen otros factores a tener en cuenta para estudiar la cuestión de la aceptación y rechazo, con otros tipos de instrumentos, preguntas específicas u otras formas, y sería muy interesante hacerlo en otras investigaciones.

Al analizar los resultados de la investigación en la que fueron registrados testimonios sobre la docencia de hombres de práctica profesional en una guardería municipal, estos testimonios abarcaron afirmaciones de aceptación, como las de padres y madres, hasta contradicciones entre las profesoras y el personal no docente de la guardería. Fue posible constatar que las profesoras y el personal docente de la escuela, mostraban situaciones basadas en repuestas un tanto agresivas y poco positivas con relación a la problemática investigada.

De esta manera, pensamos que debemos cuestionar e identificar nuevas interrogantes y polémicas sobre las cuestiones abordadas en ese artículo. Si extendemos los análisis con relación a lo que piensan otros sectores sociales sobre la presencia masculina en la posición de docente en las guarderías, seguramente emergerán nuevas respuestas y discusiones con perspectivas diferentes o similares a las que se obtuvieron en los grupos investigados. Esas perspectivas pueden ser pensadas con relación al tipo de cultura, ideas, valores o creencias establecidas, a partir de la historia de los individuos y de su cotidiano.

Será necesario, además, realizar estudios sobre la formación de maestros y maestras que futuramente laborarán en las instituciones de enseñanza, así como promover el debate sobre la educación infantil y las cuestiones de género y pensamiento, considerando que en los resultados

fue constatada la existencia de prejuicios y resistencias con relación a la presencia y labor de docentes hombres en las guarderías (Manzini, 2017).

Finalmente, ponderamos la necesidad de extender las indagaciones sobre creencias y valores culturales asociados al ejercicio pedagógico de los hombres en la educación infantil. De esta forma se podrán abordar otras dimensiones de análisis sobre los discursos negativos o contrarios a la presencia masculina en las guarderías, así como comprobar si esas creencias se sustentan en conceptos, actitudes y sentimientos (Stein-Sparvieri, 2012).

Referencias Bibliográficas

Apple, M. (1998). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 14-23.

Araújo, U.F. (2003). A dimensão afetiva na psique humana e a educação em valores. En Arantes, V. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sammus, pp. 153-169.

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

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

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

Tylor, Edward Burnett (1832). [«Internet Archive»](#). *Encyclopædia Britannica*. Volume XXVII XI edição ed. New York: Encyclopædia Britannica. pp. pág. 498. Consultado em 11 de fevereiro de 2011

Hypolito, Á. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus.

Manzini, L. C. (2017) Estudios de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en guarderías. Tese de Doctorado en Psicología pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Buenos Aires, Argentina.

Martins, L.C. e Branco, A.U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia Teoria Pesq.*, 17 (2), 169-176.

Morin, E. (2002). *O método 5: a humanidade da humanidade*. (Silva, J. M., tradutor). Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2002a). *O Método 1: a natureza da natureza* (Heineberg, I., Trad.). Porto Alegre: Sulina (Original publicado em 1977).

Morin, E. (2002b). *O Método 5: a humanidade da humanidade* (Silva, J. M., Trad.). Porto Alegre: Sulina (Original publicado em 2001).

Ortega y Gasset, J. (2006) [Edición original: 1940] Ideas y creencias, en: *Obras completas*, Madrid, Taurus, V, pp. 655-85.

Pátaro, C. S. de O. (2007). Pensamento, crenças e complexidade humana. *Ciência & Cognição*, 12, 134-149.

Pincinato, D. A. V. (2007). *Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 - 1989)*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2013-10-06, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-164403/>

Rabelo, A. F. B. (1994). *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: Ministério de educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas educacionais, Coordenação Geral de educação Infantil.

Ramos, J. (2010). Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

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

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-100.

Stein-Sparvieri, E. (2012). Creencias y actitudes en torno al problema de la discapacidad en distintos países de América y Europa. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 16 (1), 218-244.

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente* (Cipolla Neto, J.; Menna Barreto, L.S.; Afeche, S.C., Trads.). São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1978).

Tilly, L. (1994). Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, 3, 29-62.